

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filosofie

Diplomová práce

**Specifika přístupu pedagogů k sociálně
znevýhodněným dětem**

Teachers' approach to socially disadvantaged children

Lenka Volfová

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. David Greger, Ph.D.
Studijní program:	Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ (NJ-ZSV)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Specifika přístupu pedagogů k sociálně znevýhodněným dětem“ vypracovala samostatně a s použitím uvedených zdrojů informací. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Zároveň souhlasím s použitím této práce k dalším studijním účelům.

.....
V Praze dne 8. 4. 2014

Zvláště bych chtěla poděkovat panu PhDr. Davidu Gregerovi, PhD. za velkou podporu při psaní práce, kritické připomínky i cenné rady.

Velký dík patří i mým nejbližším za oporu a trpělivost, se kterou přijímali můj čas věnovaný psaní práce. V neposlední řadě děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumu a přispěli tak k jeho realizaci.

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je komplexně zmapovat názory pedagogů ve vztahu ke vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí. K dosažení tohoto cíle byli za pomoci dotazníku osloveni učitelé přípravných ročníků, prvních a čtvrtých tříd. Těm byly pokládány otázky ze čtyř oblastí: obecná připravenost škol na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků, pedagogická příprava a míra kompetencí, pedagogická praxe a vztah s rodinou žáka. Výzkum byl podložen teoretickým rámcem, který mapuje aktuální situaci a možné oblasti změny v souvislosti se vzděláváním sociokulturně znevýhodněných dětí. Rozsah vzorku a jeho rozložení, které odpovídá populaci učitelů, nám umožnilo získaná data zobecnit. Tento výzkum přináší nové empirické doklady o názorech učitelů na problematiku vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí a stejně tak východiska pro zavádění opatření na podporu vztahu učitele a sociokulturně znevýhodněného žáka.

Klíčová slova

učitel, sociokulturně znevýhodněný žák, inkluze, spravedlnost ve vzdělávání, školský systém

Abstract

The aim of this thesis is to comprehensively describe the opinions of teachers regarding education of socially disadvantaged children. In order to achieve this aim a questionnaire survey was carried out among teachers of preparatory classes, first and fourth grades. The questions covered four areas: general readiness of schools for education socially disadvantaged pupils, educational training and level of competence, teaching practice and the relationship to the family of the pupil. The research was based on a theoretical framework that describes the current situation and possible changes concerning the education of children from socially deprived groups. The range of sample together with the variety of the sample, which corresponds to the population of teachers, it allowed us to generalize the data. This research provides new empirical evidence of teachers' opinions about the issues of education of socially disadvantaged children from as well as the basis for the implementation of such measures that can aid the relationship between teacher and pupil from socially deprived groups.

Keywords

teacher, socially disadvantaged pupils, inclusion, equity in education, educational system

Úvod.....	8
-----------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmů	12
1.1. Pedagog	12
1.2. Sociálně znevýhodněný žák.....	12
1.2.1. Sociálně znevýhodněný žák v české legislativě	12
1.2.2. Děti pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo ohrožené sociálně patologickými jevy	14
1.2.3. Problém rozpoznání sociálně znevýhodněného žáka	15
1.3. Integrace & inkluze	16
2. Rovné šance pro všechny.....	19
2.1. Romské děti v systému českého základního školství.....	20
2.2. Spravedlivost ve vzdělávání.....	21
2.2.1. Vymezení pojmu spravedlivosti pro účely práce	21
2.2.2. Spravedlivost ve vzdělávání v kontextu České republiky	22
3. Přehled dokumentů a studií k tématu	25
3.1. Honzíkova cesta.....	25
3.2. No more failures. Ten steps to Equity in Education	27
3.3. FIVE MORE YEARS OF INJUSTICE: Segregated education for Roma in the Czech republic.....	29
3.4. Analýza vzdělávacích potřeb pedagogických a odborných zaměstnanců základních škôl.....	31
3.5. Studie Hindernis Herkunft („Původ jako překážka“)	34
3.6. Situace v Německu z pohledu výzkumných studií	35
3.6.1. Sociální nerovnosti ve školním a mimoškolním vzdělávání.	36
3.6.2. Chancenspiegel 2014	38
4. Zhodnocení současného stavu problematiky SKZ žáků v jednotlivých rovinách	39
4.1.1. Společnost	39
4.1.2. Česká školská politika.....	40
4.1.3. Pedagogičtí pracovníci.....	44
5. Možné oblasti zlepšení vzdělávání SKZ žáků	51
5.1. STÁT	52
5.1.1. Oblast financí	53
5.2. ŠKOLA.....	53
5.2.1. Atmosféra ve škole	54
5.2.1. Vztahový trojúhelník – rodič – žák – učitel.....	55
5.2.2. UČITEL.....	56

EMPIRICKÁ ČÁST

6. Metodologie výzkumu	59
6.1. Cíl a oblasti výzkumu.....	59
6.2. Výzkumný problém a hypotézy.....	60
6.3. Popis projektu výzkumu	62
6.3.1. Charakteristika výběrového souboru	62
6.3.2. Metoda výzkumu.....	67
6.3.3. Tvorba výzkumného nástroje.....	67
6.3.4. Administrace dotazníku	69
6.3.5. Popis použitých technik statistické analýzy dat.....	70
7. Popis zjištění.....	71

7.1. Zastoupení sociokulturně znevýhodněných žáků na školách	71
7.2. Definice SKZ žáka.....	74
7.3. Přípravenost školy na inkluzi sociokulturně znevýhodněných žáků... 77	77
7.3.1. Přípravenost škol na inkluzi	77
7.3.2. Přípravenost pedagogů	80
7.4. Faktory ovlivňující úspěšnost žáka	85
7.4.1. Vliv vnitřních charakteristik dítěte.....	85
7.4.2. Vliv rodiny a školy na žáka	87
7.5. Vztah rodiny a školy.....	95
7.6. Praxe učitelů spojená se SKZ dětmi.....	97
7.6.1. Učební prostředí.....	102
7.6.2. Plánování a hodnocení.....	104
7.6.3. Vyučovací strategie	105
7.7. Doplnující příběhy.....	105
7.8. Komparace zahraničních studií se získanými výsledky	108
7.8.1. Česká republika & Spolková republika Německo	109
7.8.2. Česká republika & Slovenská republika.....	110
8. Závěr.....	112
9. Literatura.....	120

Úvod

V současné době, často nazývané postmoderní, vládne pluralita. Ta se nevyhýbá ani český školám. Nejedná se při tom jen o pluralitu názorů, jež se dnes děti nebojí vyslovit. Mluvit se zde dá též o množství rozličných národů, náboženství a ras. Škola se stala místem střetávání kultur. Nejde tedy už jen o vyrovnávání odlišností v rámci jednoho kulturního dědictví či etnické skupiny. Škola se musí vypořádat s pestrou škálou odlišností napříč celým světem.

Jedna specifika dětí jsou na první pohled zřejmá, druhá nikoliv. Publikací typu: jak učit cizince, jak učit děti se specifickými poruchami učení (SPU), jak zvládnout výuku dětí s tělesným postižením a podobně lze v knihovnách nalézt mnoho. Některé skupiny dětí ale jako by byly více či méně opomíjeny.

I proto jsem si pro svou diplomovou práci vybrala téma, týkající se sociálně znevýhodněných dětí (SKZ dětí)¹. Tato skupina není homogenní a je dokonce velmi často proměnlivá. Žáci se v ní mohou narodit, ale též znenadání ocitnout, aniž by tam dříve patřili. Kladu důraz na to, že skupina není stejnorodá, jelikož mnoho učitelů (ale i široké veřejnosti) do ní řadí pouze Romy a za homogenní ji tak považují. Pro práci s ní jde samozřejmě o velmi účelné zjednodušení, je třeba ale neopomíjet i další členy (dětí cizinců, azylantů; děti z neúplných rodin, děti majority z chudých rodin, které žijí pod hranicí životního minima, děti vyrůstající ve výchovných ústavech apod.).

V souladu s dokumentem MŠMT (2005) - Konceptem včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání, kde je mimo jiné uvedeno několik klíčových problémů souvisejících se vzděláním sociálně znevýhodněných žáků, považuji toto téma za důležité i proto, že ve studijních programech, v nichž jsou učitelé vzdělávání, není podle mého názoru téma vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí dostatečně obsaženo. Rapidně lepší situace pak podle mého mínění nepanuje ani v programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Navíc i z vlastní (i když krátké) praxe vím, že sociokulturní znevýhodnění je na školách realitou, kterou je třeba umět řešit.

¹ Dle různých publikací je toto označení zaměnitelné se „sociokulturně znevýhodněnými dětmi/žáky“. Proto v textu budu bez odlišení používat oba výrazy, plus zkratku SKZ děti/žáci.

Účinně podporovat (nejen) děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v jejich pozitivním sebepojetí a přesvědčení o vlastních schopnostech; začlenit je; učit je novému, akceptaci či úctě k okolí; být jim oporou, ale i učit se od nich samotných, to nejsou jen abstraktní spojení slov. Je to skutečnost, se kterou se musí učitel vypořádat. Odpověď na otázku „jak“, ale mnohým zůstává stále neznámá.

„U některých pedagogických pracovníků se pak vyskytuje nereflektované očekávání nižších výkonů od dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Stereotypní předpoklad, že děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí mají jen určité předpoklady pro dosažení dobrého vzdělání, je pro jejich rozvoj značně limitující.

Často jsou následně v důsledku stereotypního jednání učitele přerazovány do systému speciálního vzdělávání a není jim tak umožněno naplno rozvinout a využít jejich vzdělávací potenciál“ (MŠMT, 2005, s. 7).

Na začátku práce objasním svůj ne zcela jednoznačný název, do něhož lze zahrnout mnoho rovin týkajících se tohoto tématu. Právě poukázat a nezapomínat na šíři této problematiky bylo záměrem, kterého jsem pomocí zvoleného názvu chtěla dosáhnout. Ve vlastním zkoumání jsem ale omezena, a proto nadpis blíže specifikuji a přiblížím tak konkrétní obsah práce.

Text je primárně zaměřen na učitele, kterým by měl rozšířit obzor, poskytnout přehled a po přečtení je vést i k uvažování nad svými žáky více jako jednotlivci v rámci třídy, než jako o třídě jednotlivců.

Cílem mé práce je poukázat na specifika přístupu pedagogů základních škol (konkrétně nultých ročníků, 1. a 4. ročníků) k sociálně znevýhodněným dětem v České republice. Jsou české školy a jejich učitelé připraveni vytvářet „školu pro všechny“, nebo jim naopak chybí informace a zkušenosti, jak se sociokulturně znevýhodněnými dětmi pracovat. Umí čeští učitelé reflektovat svou práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi? V kterých oblastech práce se sociokulturně znevýhodněným žákem vidí své nedostatky a v čem naopak spočívají jejich přednosti? Konečně je na základě výzkumu mým záměrem i malá komparace situace se sousedními dvěma státy, a to Spolkovou republikou Německo a Slovenskou republikou.

Práce má tedy dvě části, první teoretickou a druhou empirickou, která je sepsána na základě analýzy dat z dotazníkového šetření mezi pedagogy primárního stupně (nultých ročníků, 1. a 4. tříd) ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmů

1.1. Pedagog

Za pedagoga je v této práci považován každý vyučující na základní škole, která je z hlediska sociální stratifikace pestrá a v kolektivu nechybějí ani sociálně znevýhodněné děti.

Ve výzkumném šetření jsem se následně omezila na učitele 1. a 4. tříd a nultých ročníků, a to z důvodů, které jsou popsány v empirické části práce týkající se charakteristiky výzkumného vzorku.

Pokud mám blíže objasnit název své práce, musím zde objasnit i použití spojení „specifika přístupu“. Tento široký a neutrální pojem byl zvolen, aby bylo možné zahrnout jak pozitivní, tak negativní přístupy pedagogů. Záměrně ve jménu práce není pojem *stereotyp*, jelikož je v české společnosti spojován spíše s negativní konotací, čemuž jsem se chtěla vyhnout.

1.2. Sociálně znevýhodněný žák

1.2.1. Sociálně znevýhodněný žák v české legislativě

Zákon č. 561/2004 Sb.² začleňuje děti se sociálním znevýhodněním mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 výše uvedeného zákona vymezuje sociální znevýhodnění takto:

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

² § 16 Zákona č. 561/2004 Sb. se mění novelou školského zákona (návrh schválen dne 13. 2. 2015, usnesení č. 643). Místo definování skupin se nově zaměřuje na klasifikaci podpůrných opatření. Z důvodu realizace práce ještě v době platnosti zákona před jeho novelou zde vycházím ze starého znění zákona. Navíc, než bude novela plně zavedena do praxe, vyžádá si nejspíš ještě nějaký čas a další prováděcí dokumenty.

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.³

Pro mou práci bude stěžejní právě první skupina, kterou uvádí zákon č. 561/2004 Sb, tedy děti pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo ohrožené sociálně-patologickými jevy.

Tato skupina dětí je do zákona zahrnuta, není zde ale blíže vymezena a bohužel ani jiné vzdělávací dokumenty jako např. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných bližší vymezení skupiny nepřinášejí. Všeobecně se tak o těchto dětech ve škole ví (myslí na ně třeba i RVP ZV (2007)). Nicméně právě v důsledku nepřesného vymezení samotné skupiny mnozí ředitelé škol nekladou žádný větší důraz na specifický přístup k tomuto typu žáků, které pak snadno opomíjejí i samotní pedagogové. Pokud není něco pregnantně vymezeno, často jako by to neexistovalo. Jakákoliv opatření, aby mohla být zaváděna a následně i kontrolována, totiž potřebují jasně vymezenou cílovou skupinu.

Přístup ke dvěma zbývajícím skupinám považuji za odlišný. Postavení žáků (s nařízenou ústavní výchovou nebo ochrannou výchovou; azylantů) je legislativně určeno přesněji. Postupy, jak k nim přistupovat jsou podrobněji vymezeny a učitel se tak snadněji v praxi s touto problematikou vypořádává.

V potaz je však třeba vzít i propastný rozdíl v typech institucí, do kterých jsou děti s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou svěřovány, jako i v jednotlivých rodinách (azylantů). Ty mohou poskytovat lepší či horší zázemí pro vzdělávání svých dětí. I přes konkrétní vymezení těchto skupin se tak vyvozování obecnějších závěrů jeví jako stejně složité ba mnohdy i komplikovanější než v případě dětí pocházejících z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožených sociálně patologickými jevy.

³ § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů. 2004, částka 190, s. 10267.

Proto je samozřejmě nutné na poli výzkumů i nadále propracovávat problematiku všech těchto skupin, jelikož jejich význam za poslední léta v ČR rapidně roste.

1.2.2. Děti pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo ohrožené sociálně patologickými jevy

Pokud budeme chtít blíže určit skupinu dětí pocházejících z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo ohrožených sociálně patologickými jevy, na pomoc si lze vzít dokument vydaný MŠMT (2005), *Koncept včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*.

Ten cílovou skupinu (děti ze sociálně a sociokulturně znevýhodňujícího prostředí), které je včasná péče určena, vymezuje následovně:

„Sociokulturně znevýhodňujícím prostředím je pro účely tohoto dokumentu rozuměno takové sociální a kulturní prostředí, které dítěti znesnadňuje zapojení do hlavního vzdělávacího proudu. Průvodním jevem sociálního znevýhodnění je často méně podnětné prostředí pro rozvoj kognitivního a morálního potenciálu dětí.

Při definování sociokulturně znevýhodňujícího prostředí je třeba brát v úvahu také jazyk užívaný v prostředí dítěte. Pokud prvním jazykem dítěte není čeština, nemusí to pro dítě ještě znamenat znevýhodnění. Pokud je ale užíván jazyk na úrovni argotu nebo k jazykovému rozvoji dítěte není v rodině vytvořeno podnětné prostředí, může to mít při zahájení plnění povinné školní docházky pro žáka velmi limitující charakter.

Do skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí jsou dále zahrnuti děti, jejichž rodina je nepodporuje (není schopna, nebo nechce podporovat) ve školních aktivitách a přípravě na školu; vztah rodiny ke vzdělání je vlažný či dokonce záporný; rodina nezajišťuje dostatečně materiální potřeby dětí; žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená; rodina dítěte se řídí kulturními vzorci, které jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti; v rámci rodiny je užíván jiný než vyučovací jazyk nebo je tento jazyk užíván nesprávně (například romský etnolekt češtiny nebo slovenštiny) či na úrovni argotu nebo je oslabena samotná kvalita verbální komunikace uvnitř rodiny. Pokud

prostředí, ve kterém dítě vyrůstá vykazuje některé z těchto charakteristik, můžeme také hovořit o socio-kulturně znevýhodňujícím prostředí“ (MŠMT, 2005, s. 3).

Podle zákona 561/2004 Sb., školský zákon, mají děti z této skupiny „právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“⁴

1.2.3. Problém rozpoznání sociálně znevýhodněného žáka

Na základě výše uvedené české legislativy lze tvrdit, že označení sociálně znevýhodněný žák nezahrnuje přesný výčet těch, kterých se definice týká. Vymezení dětí azylantů, popř. dětí s nařízenou ochrannou nebo ústavní výchovu je snazší, jelikož se jich týkají jasně dané charakteristiky, se kterými jsou učitelé seznámeni většinou hned s nástupem dětí do školy.

U dětí, které vyrůstají v rodinném prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, či jsou ohrožené sociálně patologickými jevy, je to s existencí pevně daných znaků komplikovanější. Dalším problémem pak bývá nestálost a proměnlivost těchto charakteristik. Ty se žáka při vstupu do školy vůbec týkat nemusí, zatímco za pouhý měsíc třeba už ano.

Speciální vzdělávací potřeby u sociálně znevýhodněných žáků by měly být zjišťovány školskými poradenskými zařízeními. Ty by měly rozpoznat potenciál žáka a posoudit, zda špatné školní výsledky vznikají v důsledku nízkých ambicí žáka nebo jsou ovlivněny právě rodinným zázemím. Otázkou je, do jaké míry školská poradenská zařízení, která jsou poslední dobou doslova zavalována různými případy, tyto potřeby zjišťují.

Sociální znevýhodnění dětí je určeno mnoha aspekty. Legislativa sice uvádí jisté vymezení znevýhodnění (viz kapitola ***Sociálně znevýhodněný žák v české legislativě***), nicméně výčet znaků není nijak ucelený. Následující výčet může při kategorizaci žáka velmi pomoci.

1. nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků

⁴ § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů. 2004, částka 190, s. 10267.

2. *neúplná rodina*
3. *nízký příjem jednoho člena rodiny*
4. *nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti*
5. *nízká úroveň bydlení*
6. *menšinový původ (Průcha, 2009, s. 456)*

Jak uvádí Průcha (2009, s. 455): „vzdělání rodičů působí jako silně dominantní faktor na volbu a průběh vzdělávací dráhy dítěte, a stejně tak existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dětí a typem rodiny, ze které pocházejí.“

Téměř není základní školy, kde by se SKZ žáci nevyskytovali a každý učitel tak s nimi, dříve nebo později přijde do styku. Je tedy zejména jeho úkolem, ale i úkolem školy, ve které pracuje, aby se o takové žáky zajímali preventivně, i když to oficiální dokumenty přímo nenařizují. Nedostatečná legislativa by neměla odpírat žákům náležitou pozornost, která se následně logicky odráží v úrovni jejich školních výsledků. Právě správně nastavenou spoluprací s žákem, rodinou či celou komunitou je možné udělat první krok na cestě za zlepšením situace sociálně znevýhodněných dětí, a to i beze změny legislativy.

1.3.Integrace & inkluze

S problematikou přístupu k SKZ dětem se pojí zejména dva pojmy, a to integrace a inkluze. Tato kapitola má za úkol čtenáři oba pojmy přiblížit, tak jak jsou v práci dále vnímány a používány, tedy v oblasti vzdělávání žáků. Kvůli neutrálnosti byl pro vysvětlení zvolen pro oba pojmy stejný zdroj a to Pedagogická encyklopedie (Průcha & Walterová & Mareš, 2009).

Integrované vzdělávání: „Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. V zahraničí je rozšířeno, od počátku 90. let se postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně: od oddělených speciálních tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do běžné školní třídy. Na základních školách zhruba polovina

populace postižených žáků (celkem 45 046 žáků) je začleněna do integrovaného vzdělávání: Z toho 36 085 žáků je individuálně integrováno v běžných třídách a 8 961 je začleněno ve speciálních třídách běžných škol (stav k 30. 9. 2007). Názory odborníků sociální pedagogiky, učitelů, rodičů na integrované vzdělávání zdravotně postižených žáků jsou v některých aspektech rozporuplné, převládá tendence k posilování integrovaného vzdělávání“ (Průcha, 2009, s. 107-108).

Na příkladu s romskou minoritou, který popisuje Balvín (2007) je ukázáno použití pojmu integrace v praxi.

V případě Romů a české situace, nesmí představovat ztráta romské identity, kultury a jazyka podmínku jejich začlenění do české společnosti. Integrací je zde myšleno plnohodnotné začlenění Romů do společnosti, které jim umožní, aby si volili, která kulturní specifika a odlišnosti si přejí zachovat (stejně tak by tomu mělo být i v případě jiných národností a etnik).

„Škola má povinnost nejdříve nabídnout obsah a metody, které odpovídají současné filosofii výchovy, a tou je multikulturalismus a interkulturalismus. To znamená, že škola je povinna prezentovat romskému žákovi obsah a metody, které zastupují romskou kulturu jako celek, které rozvíjejí romství, tradice, kulturu. Teprve v procesu výchovy se může dítě a mladý člověk postupně rozhodovat, zdali bude volit vědomě asimilaci či emancipaci“ (Balvín, 2007, s. 13).

Inkluzivní vzdělávání: „Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Za klíčový impulz pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace konference v Salamance 1994, vycházející z přesvědčení, že, „běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky““ (Průcha, 2009, s. 105).

„Východiskem, cílem a systémem inkluzivního vzdělávání je respektování každého dítěte s jeho unikátními charakteristikami, zájmy, schopnostmi a vzdělávacími potřebami. Při neúspěchu je třeba hledat a odstraňovat bariéry v systému, selhávání

chápat i jako selhávání systému, který není k potřebám žáků dostatečně vstřícný“ (Greger, Walterová, 2004, s. 389).

Ačkoliv jsou integrace a inkluze často zaměňovány, i podle definic lze vyvodit jistý rozdíl v pojetích obou pojmů. Zatímco integrace se snaží přizpůsobit spíše žáka systému, v inkluzi jde o proces obrácený. Pro vizualizaci rozdílů přidávám následnou tabulku (Kocurová, 2001, s. 137), v níž se její autorka snaží o odlišení obou pojmů právě v rovině vzdělávání

Tab. č. 1 Rozdíly v pojetí pojmů integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

2. Rovné šance pro všechny

„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:

1. zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání;
2. podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a, v případě potřeby, poskytování finanční podpory;
3. zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání;
4. přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí.“⁵

Princip rovných možností je zakotven již v takovém základním dokumentu, jako je Úmluva o právech dítěte (1991). Skutečnost, že vzdělání je velmi důležité pro všechny a mělo by rozvíjet osobnost každého jedince, musí být podpořena jeho dostupností všem.

Na základě obecné vzdělanosti lze Českou republiku zařadit mezi státy, které si v souvislosti s touto skutečností vedou velmi dobře. Česká vzdělanost se stále v mezinárodním porovnání drží na vysoké pozici, jak uvádí i indikátory v publikaci *Education at a Glance 2013* publikované OECD:

„Česká republika má mezi zeměmi OECD nejvyšší podíl obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním (tedy se středním vzděláním, středním vzděláním s výučním listem a středním vzděláním s maturitní zkouškou) – jde o 92 % obyvatel (v porovnání s průměrem OECD 75 % a s průměrem zemí EU, které jsou členy OECD – EU21 – 76 %). Díky tomu má Česká republika nejnižší podíl obyvatel s pouze základním vzděláním“ (MŠMT, 2013, s. 3).

⁵ Úmluva o právech dítěte. (1991). čl. 28.

Pokud se ale zaměříme na sociokulturně znevýhodněné žáky, v České republice nejčastěji uváděné romské žáky (neboť se ukazuje, že tyto děti jsou mezi všemi menšinovými skupinami znevýhodňovány nejzřetelněji), hodnocení už tak pozitivní nejsou.

Evropský soud pro lidská práva (2007), Česká školní inspekce (2010), OSN (2012), ale stejně tak mnohé další instituce a neziskové organizace poukazují v posledních letech na neuspokojivou situaci v oblasti podpory SKZ žáka. Ti všichni buď přímo kritizují českou situaci Romů na školách a nebo se kriticky vyjadřují k plnění programů na začlenění Romů do českého školství a s tím spojenými otázkami.

Kritiku přináší i zpráva Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD, 2012). Ta se zabývá diskriminací na českých školách a konstatuje, že český vzdělávací systém vyřazuje znevýhodněné žáky do škol praktických (dříve zvláštních), aniž by se u nich před tím prokázalo lehké mentální postižení. Zpráva se tak dotýká přístupů pedagogů k sociálně znevýhodněným dětem a ukazuje na jeden z postupů řešení problému, a to jeho přesunutí na druhou osobu (resp. instituci).

2.1. Romské děti v systému českého základního školství

Nejvíce kritiky zvenčí přichází právě na adresu českého školství ve vztahu k Romům. I proto následuje kapitola týkající se přímo Romů, jako nejpočetnějších a zároveň nejvíce znevýhodňovaných zástupců sociokulturně znevýhodněných, která by měla problematiku přiblížit.

Podle výsledků ze sčítání lidu v roce 2011 se v České republice hlásilo k romské národnosti pouhých 13 150 obyvatel. Pouze romskou národnost uvedlo jen 5 199 občanů, zbytek ji uváděl v kombinaci s jinou národností (romská a česká, romská a moravská ap.)⁶. Pokud se tedy řídíme oficiálními čísly, nejeví se otázka vzdělávání romských dětí jako nijak významná.

⁶ Český statistický úřad. [cit. 2014-02-05]. Dostupné z <http://www.czso.cz>

Podle expertních odhadů se ale počet příslušníků romské komunity v ČR pohybuje v rozmezí mezi 150 000 - 300 000 osob. Nejvíce Romů je usídleno na severní Moravě (Ostrava, Karviná), v severních Čechách (Děčín, Ústí nad Labem), či velkých městech, jako je např. Praha či Brno.⁷ Když k tomu připočteme ještě další stovky sociokulturně vyloučených rodin z majority, je zřejmé, že problematika vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí není jen okrajovým tématem, ale významnou oblastí českého školství.

„Jádrem problému vzdělávání romských dětí je společenské postavení romské menšiny ve většinové společnosti. Jako každá etnický rozlišitelná komunita, která byla z historických a sociálních důvodů vytlačena na okraj společnosti, i Romové zaujímají apriorně negativní, obrannou pozici vůči většinové společnosti a integrují se na bázi výrazných etnických zvyklostí, jazyka a rasových znaků“ (Balabánová, 1999, s. 334).

Na základě aktuální politické situace v Evropě se dá do budoucna usuzovat na příliv přistěhovalců nejrůznějších etnických skupin, kultur a lidí různé sociální úrovně do naší země. A tak i na školách bude narůstat pestrost skladby žáků. I proto je třeba se na tuto situaci připravit a předcházet tak možným vzniklým konfliktům.

2.2.Spravedlivost ve vzdělávání

2.2.1. Vymezení pojmu spravedlivosti pro účely práce

Spravedlivost je nutnou podmínkou kvality vzdělávání. Jinými slovy, „nemůže být efektivita bez spravedlivosti.“ (Demeuse; Crahay; Monseur 2001, s. 87; přel. David Greger, 2007)

Nejedná se o žádnou novou myšlenku, podobnou formuloval již v 70. letech 20. století známý pedagogický psycholog Benjamin S. Bloom (1979).

„Efektivní školy a vzdělávací systémy stojí před úkolem naplnit tři hlavní cíle:

⁷ Vláda České republiky. Romská národnostní menšina. [cit. 2014-02-05]. Dostupné z <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>

- zvýšit průměrný vzdělávací výsledek žáků;
- zredukovat rozdíly a rozptýl výsledků jednotlivých žáků;
- snížit závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí.

V tomto smyslu je snižování nerovností nezbytnou podmínkou zajištění kvality vzdělávacích systémů“ (Bloom 1979, cit. podle Greger & Ježková, 2007, s. 66).

Ačkoliv se jedná již o starou myšlenku, její posláním stále není zcela naplňováno. A právě problematika SKZ dětí se spravedlivým vzděláním velmi úzce souvisí.

V této kapitole nejde o komplexní pojetí pojmu spravedlnost, cílem je pojem přiblížit pouze v rovině vzdělávání, tedy v té oblasti, se kterou je spojeno téma práce. I proto zde bude používán pojem „spravedlivost“ (Greger & Ježková, 2007), a to právě za účelem vymezení pouze části spravedlnosti.

Pokud se zabýváme spravedlivostí ve vzdělávání, zabýváme se žáky, učiteli, školou, ale i ostatními institucemi, které se školstvím souvisí. Školou, minimálně tou základní, projde většina populace. Škola je jakýmsi předstupněm reálného života. Setkáváme se v ní s autoritou, vytváříme formální i neformální vztahy, máme vůči ní povinnosti, ale na základě docházky získáváme i různá privilegia, přesně tak, jak tomu bude následně i v životě, např. v práci.

Proto je škola prostředím, kde by měla být spravedlnost uplatňována. Pokud totiž nebude, promítne se to v budoucnu do celé společnosti.

Spravedlivost ve vzdělávání je často srovnávána s rovným přístupem ke vzdělávání. Ten ale nemusí nutně zajišťovat spravedlivé školství obecně. Spravedlivost lze stejně vnímat jako **rovnost podmínek** či jistou **rovnost výsledků**, které je třeba zajistit (Greger, 2007).

2.2.2. Spravedlivost ve vzdělávání v kontextu České republiky

Spravedlivost ve vzdělávání považuje česká společnost za velmi významnou. Dokládá to i Evropský výzkum hodnot. Zde měli respondenti mimo jiné za úkol škálou od 1 až do 5 zhodnotit význam jednotlivých tvrzení, která jim byla

předložena k otázce: *Co by měla společnost zajišťovat, aby byla považována za "spravedlivou"?*

Následující tabulka mapuje výsledky na základě spojených dat z výzkumů 1991, 1999 a 2008.

Tab. č. 2 Tabulka výsledných dat vzniklá z odpovědí na otázku: *Co by měla společnost zajišťovat, aby byla považována za "spravedlivou"?*

výrok	velmi důležité	2	3	4	ani trochu důležité
Zabránit velkým příjmovým nerovnostem	29,9%	26,3%	24,5%	13,2%	6,0%
Garantovat základní potřeby všem	52,9%	27,1%	14,1%	4,8%	1,0%
Oceňovat lidi za výsledky	65,2%	26,6%	6,2%	1,5%	0,5%
Rovný přístup ke vzdělání	79,4%	16,2%	3,3%	0,7%	0,4%

zdroj: ČSDA

Školské systémy vykazují rozdíly mezi výsledky žáků s rozdílným sociálním zázemím. Německo, Slovensko i Česká republika patří mezi země, jejichž systémy jsou na základě šetření PISA (Programme for International Student Assessment), ale i dalších studií prováděných v rámci Evropské unie, považovány za vysoce selektivní (Greger & Ježková, 2007). Přičemž kritériem selektivity není jen věk dítěte, ve kterém dochází k prvnímu dělení žáků na základě schopností do různých typů škol či vzdělávacích programů. Mezi další indikátory lze zařadit i „velikost rozdílů ve výsledcích vzdělávání žáků mezi jednotlivými školami v dané zemi, či rozdíly ve složení žakovské populace v rámci různých škol podle jejich sociálního či etnického původu“ (Greger, Gröschlová, & Ježková, 2006, s. 32).

Je tak úkolem státu a jeho představitelů, aby se inspirovali u zemí, které se při analýzách tohoto charakteru umisťují na opačném pólu, jako jsou např. Severské země. Je třeba pracovat na úpravách struktury školských systémů a přístupů

ke vzdělání, což na školách povede k lepší schopnosti vyvažovat socioekonomické znevýhodnění některých žáků. Zvyšování školní úspěšnosti totiž vede nejen ke spravedlivosti, ale stejně tak ke zvyšování národní vzdělanosti a tedy, lze vyvozovat, i lepší konkurenceschopnosti státu.

„Požadavek spravedlivého poskytování vzdělávacích příležitostí však znamená mnohem více než překonání materiálních překážek (např. systémem stipendií a podpor), tedy nerovnosti v ekonomickém postavení. Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou sociokulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy (vyrovnávací akce), aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti“ (Bílá kniha, 2001, s. 17).

3. Přehled dokumentů a studií k tématu

3.1. Honzíkova cesta

Nerovnost ve vzdělání patří k často diskutovaným tématům, a to právě i díky rozsudku Štrasburského soudu, který v roce 2007 dospěl k závěru, že vzdělávací praxe v České republice obsahovala v případě osmnácti romských rodin prvek nepřímé diskriminace (Kovalčík, 2013).

Nejspíš i tento rozsudek inspiroval ke studii s názvem „Honzíkova cesta“. Ta byla provedena v roce 2008 a zúčastnilo se jí 598 učitelů z různých běžných i praktických základních škol v celé České republice.

Výzkum provedli autoři publikace *Schola exclusus* (Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, rok vydání 2010). Zaměřili se na schopnost pedagogů nacházet odpovídající mechanismy vedoucí k podpoře dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na jejich vzdělávací cestě.

Honzíkův příběh:

Honzíkův otec je rok nezaměstnaný, má základní vzdělání, matka dokončila zvláštní školu a je v domácnosti. Má tři sourozence. Rodina bydlí v domě obývané většinou Romy, v posledním roce neplatí nájem, věc řeší soud. Jan vyniká v tělocviku, je průměrný v matematice, má nedostatky ve čtení a psaní. Zajímá se o přírodu, je velmi zvědavý a „živý“. Nejezdí na společné akce, rodiče na ně nepřispívají. V době výletů chodí do vedlejší třídy, kde mívá konflikty. Na výuku je stále méně připraven, úkoly nemají dostatečnou kvalitu. Nemá patřičné školní pomůcky. Je často napomínán, je nesoustředěný a zdržuje práci s ostatními.



zdroj: časopis Zvoní

Ústřední postavou se stal Honzík, chlapec ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, jehož životní příběh byl před učitele předložen. K němu pak dvě fotografie – jedna bílého chlapce z majority a druhá chlapce romského. Výzkum

měl ukázat, jak se mění jednotlivé soudy na základě odlišnosti přiložených fotografií.

Výsledek bohužel potvrdil to, co je České republice z úst evropských představitelů, ale i místních neziskových organizací často vytýkáno, tj. stereotypní jednání. Ukázala se nejen etnizace a stereotypizace problému, ale též nedostatečná znalost škály podpůrných mechanismů. Jako možné východisko ukázkového problému volily přesun na základní školu praktickou u romského dítěte dvě třetiny učitelů, zatímco u chlapce z majority pouhá jedna třetina. Doporučení k přechodu na základní školu praktickou tak bylo téměř 3x častější u Honzíka Roma než u Honzíka z majority (Kovalčík, 2013).

Výsledky ilustrují, jak „může nedostatek informací o výchově, socializaci a životních podmínkách dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ovlivnit schopnost učitelů stanovit příčinu studijních neúspěchů těchto žáků. Zejména když se k této neznalosti přidají předsudky a stereotypy. Ze studie vyplývá, že existuje vztah mezi přisouzením etnické příslušnosti a výběrem metod a nástrojů socio-pedagogické intervence“ (Amnesty international publications, 2010, s. 22).

V České republice ale jinak nenajdeme moc výzkumů, které by se zaměřily na samotné pedagogy a jejich jednání ve škole v souvislosti se SKZ žáky. Pokud se výzkumy týkají SKZ žáků, pak právě převážně jich samotných a jejich rodin. Nejčastěji jsou pak v centru pozornosti výzkumníků romští žáci, jak ukazují např. velmi dobře obsahově zpracované, rozsáhlé studie: *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* (GAC, 2007), *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň ZŠ v okolí vyloučených romských lokalit* (GAC, 2009) či *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných; Případ SIM Středisek integrace menšin* (Bittnerová, 2009).

Zajímavé výsledky přinášejí i šetření malého rozsahu, která sice nekladou důraz na zobecňování výsledků, nicméně poskytují obraz toho, co se může odehrávat v různých formách i jinde – u jiných dětí, učitelů, v jiných školách.

Ukázkou může být např. jednoletý etnografický výzkum dvou škol nacházejících se v blízkosti sociálně vyloučené lokality, kde cílem, jak uvádí autorky studie (Kašparová & Suralová, 2014, s. 81), bylo „zjistit mnoho o málu“.

V souvislosti s naším tématem je vhodné uvést, že při analýze dat se nepracovalo tolik s etnicitou členů komunity, jako spíše s dopady místa, v němž tito obyvatelé bydlí. Neboť právě socioekonomicky vyloučená lokalita přisuzuje svým obyvatelům mnohé charakteristiky, a to i bez ohledu na etnicitu a další vlastnosti.

Strukturální spojení škol, které mělo zvýšit pestrost žakovského složení a zlepšit tak celkově multikulturní situaci na škole, vedlo naopak v důsledku ještě k prohloubení předsudků a zároveň ztrátě diferenciaci osazenstva jednotlivých škol.

Výsledek doložil „symbolické vylučování škol v kontextu celorepublikové mapy ZŠ a vznik sice neoficiální, avšak sdílené hierarchizace škol odvíjející se od etnického a/nebo socioekonomického statusu žákyň a žáků, kteří ji navštěvují, a předpokládané nižší kvality výuky. Pozitivní efekt začleňování sociokulturně znevýhodněných dětí do kolektivu se s překročením 50% hranice celkového počtu dětí ve třídě ztrácí“ (Kašparová & Suralová, 2014, s. 89).

V souvislosti se vztahem učitele k žákovi najdeme převážně dokumenty spojené s tématem rovnosti a spravedlnosti ve školství. Ty české školství nejen hodnotí, ale zároveň přicházejí i s doporučeními, jejichž zavedení by mělo vést ke zlepšení situace SKZ dětí. Ačkoliv se ve své práci nezabývám primárně jen spravedlivostí, předkládám dvě významné zprávy, které se výrazným způsobem dotýkají právě i práce se SKZ dětmi.

3.2.No more failures. Ten steps to Equity in Education

Publikace *No more failures. Ten steps to Equity in Education* (OECD, 2007) se věnuje otázce zlepšení rovnosti vzdělávání ve třech následujících oblastech: tvorba vzdělávacích systémů, školní i mimoškolní postupy a zajištění zdrojů. Navrhuje 10 kroků, které by měly pomoci snížit školní neúspěšnost a v důsledku toho vyrovnat šance ve společnosti.

Spravedlivé a inkluzivní vzdělání je potřebnou podmínkou ke spravedlivější společnosti.

Rovnost má dvě roviny

- první je **spravedlnost**, tj. pohlaví, etnická příslušnost ani socioekonomické postavení by nemělo být překážkou k dosažení vzdělávacího potenciálu
- druhá je **inkluze** (začlenění), tj. zajištění základní úrovně vzdělání pro všechny

SKZ žáci dosahují v ČR, Německu ale i na Slovensku 4 – 5 krát častěji horších výsledků v matematice než děti vyrůstající v lepších socioekonomických podmínkách, což ukazuje na nerovnost žáků ve vzdělávacím systému.

Český vzdělávací systém není považován za spravedlivý, je mu vyčítáno hned několik jeho problémů, jako zejména časně rozdělování žáků, špatná péče o vzdělávání romských žáků (kritika praktických škol a systému začleňování do nich), či velké rozdíly mezi jednotlivými školami (rozložení žáků s různými socioekonomickými statuty). Následuje seznam navrhovaných opatření ke zlepšení situace ve státě.

1. *Podporovat předškolní péči.*
2. *Posunout diferenciaci do vyššího věku.*
3. *Omezit výběr školy.*
4. *Eliminovat opakování ročníku.*
5. *Podporovat výukové metody umožňující individuální přístup.*
6. *Zajistit dostupnost podpůrných služeb pro ty, kteří je potřebují.*
7. *Zajistit prostupnost systému vyššího středního vzdělávání.*
8. *Podpořit financování preprimárního a primárního vzdělávání.*
9. *Systematicky monitorovat spravedlivost systému.*
10. *Podporovat menšiny a přistěhovalce. (Straková, 2012)*

Z tohoto obecného dokumentu vychází i další zpráva OECD *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol* (Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, 2012), která se zaměřuje již konkrétně na podporu znevýhodněných skupin.

Tematicky je rozdělena do dvou částí, které jsou dále detailněji rozpracovány do jednotlivých bodů, které by měly přispět ke zlepšení situace znevýhodněných žáků na českých školách.

A) Eliminace vzdělávacích strategií a praktik, které přispívají ke školní neúspěšnosti

- *Odstranění opakování ročníku.*
- *Posunutí volby vzdělávací dráhy až na konec povinného vzdělávání.*
- *Řízení výběru škol tak, aby se zamezilo segregaci a prohlubování nerovností.*
- *Uplatňování strategií financování, které budou odpovídat potřebám žáků a škol.*
- *Koncepce středního vzdělání tak, aby byl spravedlivý a aby mohli středního vzdělání dosáhnout i znevýhodnění žáci.*
- *Zavedení opatření, která posilní míru a počet dokončujících střední vzdělání.*

B) Podpora znevýhodněných žáků a škol

- *Posílení a podpora vedení škol.*
- *Stimulace příznivého školního klimatu a prostředí pro učení.*
- *Získání, podpora a udržení si vysoce kvalitního učitele.*
- *Zajištění efektivní strategie učení ve třídě.*
- *Spolupráce s rodiči a místní komunitou. (Straková, 2012)*

3.3.FIVE MORE YEARS OF INJUSTICE: Segregated education for Roma in the Czech republic.

Pět let od zveřejnění rozsudku (D.H. Judgment) Evropským soudem pro lidská práva, týkajícího se nespravedlivého zařazování romských žáků do základních škol praktických byla zveřejněna další zpráva, na které se podílely Amnesty International a The European Roma Rights Centre (2012), kteří v zastoupení svých odborníků za pomoci sledování i rozhovorů v této zprávě zhodnocují aktuální situaci.

Podle komise učinila Česká republika jen velmi malý pokrok v zajištění nediskriminačního přístupu ke vzdělání pro Romy. České republice se podle ní nedaří zajistit romským dětem dostačující péči tak, aby mohly děti následně pokračovat i na dalších stupních vzdělání a staly se tak později i úspěšnějšími na trhu práce.

V březnu 2010 přijala vláda *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (NAPIE), v září následujícího roku pak *Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015*, kdy zároveň došlo k zavázání se vlády k transformaci systému praktických škol do roku 2017. Současný obraz ale neodpovídá situaci, která by se měla do 2 let rapidně změnit.

Romové tvoří zhruba 1,4–2,8 % celkové populace v ČR, v praktických školách jsou ale nepoměrně zastoupeny romské děti až 40 %.

Výzkum na čtyřech ostravských školách, kde romští žáci tvoří přes 90 % žákovské populace, poukázal na diskriminaci a segregaci českého školství vůči těmto menšinám.

Šetření, které bylo prováděno zejména za pomoci rozhovorů, přineslo zjištění, že ani samotní rodiče romských žáků nejsou se školami, které jejich děti navštěvují spokojeni. Ačkoli se školy navenek často tváří jako školy hlavního vzdělávacího proudu, v rámci nich jsou děti vyučovány podle RVP pro školy praktické, čímž žáci značně strádají a prohlubuje se jejich zaostávání. Romští rodiče s tím bohužel většinou nic nedělají, neboť se v typech učebních plánů, podle nichž škola vyučuje, vůbec neorientují. Rebranding škol tak sice snížil oficiálně počet dětí v praktických školách, reálná situace je ale stále stejná.

Ministerstvo školství přiznalo, že školy v České republice nejsou schopny pojmout širší spektra žáků a dostatečně se všem věnovat. Tuto informaci ale nelze zobecňovat. Existuje např. mnoho škol, které využívají práci asistentů pedagoga či tzv. terénních pracovníků. Právě prostředníci, kteří pracují přímo s komunitou, u níž si získali důvěru, zaručují úspěšné řešení mnoha problémů. Snaha škol tedy existuje, nicméně je stále limitována nedostatkem financí.

Špatně nastavená struktura systému, kdy zdravotně postižení žáci (stejně jako žáci s lehkým mentálním postižením) do škol “přinášejí” finance, kdežto na žáky sociokulturně znevýhodněné stále školy vyšší normativy na žáka nedostávají, vede školy často k tomu, že SKZ žáci jsou s vidinou příspěvku uznáváni za mentálně postižené. Do budoucna by se situace měla zlepšit, nicméně nyní jsou školy závislé pouze na jednorázových příspěvcích a dotacích od různých neziskových organizací nebo z evropských fondů.

V posledních letech se stát snaží posílit předškolní výuku a zřizuje čím dál více přípravných ročníků. Bez kritiky ale není ani tento krok. Segregace podle některých odborníků začíná právě v nich, neboť v současnosti přípravné ročníky navštěvují převážně SKZ děti. Takto utvořený kolektiv pak často pokračuje i dál – na škole základní či praktické. Je tedy nutné podporovat nejen předškolní výchovu, ale i následné začleňování jejích absolventů do hlavního vzdělávacího proudu.

Výzkumy, které se dotýkají témat nerovnosti ve vzdělání a jejích faktorů, nejsou stejně jako tato celá problematika omezeny pouze na Českou republiku. Ačkoli se konkrétní řešené oblasti v jednotlivých státech liší, základní problém “vzdělávání SKZ žáků” zůstává stejný. V následujícím textu budou představeny dva výzkumy provedené v našich sousedních státech – v Německu a na Slovensku. Tyto dvě země jsou kulturně našemu státu velmi blízké a rovněž rovina problematiky sociokulturně znevýhodněných dětí vykazuje mnoho styčných bodů. V těchto výzkumných šetřeních jsem se zároveň inspirovala i při tvorbě vlastního dotazníku a v závěru se vybrané okruhy pokusím komparovat.

3.4. Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl

Není tak dávno, kdy ještě existovala Československá republika, i proto lze předpokládat, že i po rozdělení se tyto státy velmi podobají, a to i co se týče problematických oblastí.

Na segregační problémy ve slovenském školství upozorňují stejně jako u nás nejen média či nevládní organizace, ale též instituce státní a dokonce i ty mezinárodní, jako např. Výbor pro lidská práva OSN (2011).

Šetření PISA SK 2003, 2005 na základě mezinárodní komparace pak bohužel segregaci potvrzují. Nejviditelnější je problém ve školách se zvýšeným počtem žáků z marginalizovaných romských komunit (MRK). Stejně tak jako v České republice je tak nejčastěji problém vztahován k romské populaci.

Kritizovaná situace přímo nabádá ke změnám, které musí být nastoleny. Za nejúčinnější pro vymezení nejproblematictějších oblastí platí stále výzkumné šetření, jehož výsledky přinášejí podložená data sloužící k tvorbě následných opatření.

Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl (Petrasová et al., 2012) je právě tím typem výzkumu, který se pokusil o komplexní popis nedostatků, ale i předností slovenských pedagogů v jejich vzdělání. Právě oblasti, které označili za problematické, by se měly stát v budoucnu těmi, kam se bude investovat čas a peníze pro zajištění efektivních řešení.

Výzkum byl proveden v rámci národního projektu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit*, jehož cílem je prostřednictvím vzdělávání pedagogických pracovníků zlepšit vzdělanostní úroveň osob z marginalizovaných romských komunit, což by mělo vést i k jejich následné úspěšnější adaptaci na trhu práce. Úkolem je tedy vypracovat vzdělávací programy. Na otázku: „Co by mělo být jejich obsahem“ odpovídá tato studie, která vznikla i za podpory EU.

Šetření se uskutečnila ve třech na sebe navazujících fázích, kdy z hlediska metodologie první dvě fáze měly kvantitativní charakter (dotazník, pozorování) a fáze poslední byla kvalitativní (fokusová mini-diskuze).

V rámci realizace on-line dotazníku byli údaje roztržďené do dvou skupin: Škola; Kontinuálne vzdelávanie a vzdelávacie potreby. Právě otázky a následně i odpovědi z druhé části se mi staly inspirací při tvorbě mého dotazníku.

Cílem výzkumu bylo zjistit vzdělávací potřeby pedagogických a odborných zaměstnanců, podílejících se na edukaci žáků z marginalizovaných romských komunit, s cílem zkvalitnit jejich profesní kompetence.

Výzkumný soubor představovali pedagogičtí zaměstnanci pracující se žáky z marginalizovaných romských komunit v základních školách primárního a nižšího sekundárního stupně vzdělávání.

Výzkum byl dle respondentů rozdělen do dvou částí. Přičemž první díl se věnoval pouze pedagogickým zaměstnancům (učitelé I., II. stupně, vychovatelé a pedagogičtí asistenti) a druhý odborným pracovníkům na základních školách (psychologové, školní psychologové, speciální pedagogové, školní speciální pedagogové, terénní speciální pedagogové, sociální pedagogové a školní logopedi).

Z celkového počtu 832 respondentů (u pedagogických zaměstnanců) tvořili 320 učitelé primárního vzdělávání, jejichž odpovědi mě primárně zajímaly. Zajímavé pro mě při tvorbě dotazníku byly ale i okruhy, na které byli dotazováni odborní zaměstnanci na základních školách. Dodnes totiž není v České republice pravidlem, že na všech základních školách dostatečné poradenské pracoviště existuje, a proto se i tyto okruhy často týkají samotných pedagogů. Stejně tak v přípravných ročnících v ČR naopak mnoho speciálních pedagogů vyučuje, i proto jsou odpovědi jejich slovenských protějšků přínosné.

Výzkum pokryl celou Slovenskou republiku. Nicméně, co se respondentů týče, dominoval kraj Prešovský, Košický a Banskobystrický (ostatní kraje nebyly díky nízkému počtu respondentů blíže specifikovány a byly zařazeny do společné kategorie - ostatní kraje).

Šetření přineslo rozsáhlý soubor zpracovaných dat, z nichž některá využiji ke komparaci v kapitole výsledných zjištění.

Ukázalo se, že pedagogičtí pracovníci umějí pojmenovat problematické oblasti a mají zájem se učit novému. Právě tyto dvě skutečnosti musí stát na začátku řešení každého problému.

Pro zajímavost zde ještě uvedu tři nejčastěji uváděné problémy, se kterými se učitelé primárního vzdělávání v souvislosti s edukací žáků z MRK (marginalizované romské komunity) setkávají. A to z důvodu, že ačkoliv v této práci píš o významu role učitele a jeho možnostech žáka ovlivnit, následující, respondenty zvolené oblasti ukazují jen problémy, které leží mimo dosah pedagoga. Je to snad proto, že problémy, které mají své kořeny v učitelích, umějí oni sami reflektovat a následně řešit, nebo si jen slovenští pedagogové nedokáží chyby na své straně přiznat?

Respondenti uváděli:

1. Problémy vycházející z nefunkčnosti rodiny (docházka do školy, domácí příprava, spolupráce s rodiči, nedostatečná hygiena).
2. Problémy kognitivní stránky osobnosti žáka z marginalizované romské komunity (nesoustředěnost, problémy s pamětí).
3. Problémy spojené s afektivitou osobnosti žáka z marginalizované romské komunity (agresivita, vulgárnost, nedisciplinovanost, živelnost).

3.5.Studie Hindernis Herkunft („Původ jako překážka“)

Z výzkumných šetření Spolkové republiky Německo jsem se pro svou práci inspirovala studií *Hindernis Herkunft* (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013), jejímž základem byla anketa mezi rodiči, učiteli a žáky na téma každodennost ve vzdělání. Průzkum zaštitila nadace Vodafone Stiftung Deutschland, která se zabývá zejména vzděláním, integrací a sociální mobilitou. Jejím posláním je provádět právě taková šetření, jejichž výsledky jsou následně nápomocny v řešení společenských problémů. Samotné šetření prováděl Institut pro veřejné mínění Allensbach.

V Německu se stále intenzivně diskutuje o sociální nerovnosti a nedostatečné spravedlnosti šancí ve vzdělávání. I tato studie byla jednou z těch, které měly přispět ke zlepšení situace v této problematice - poukázat na nejproblémovější oblasti a nabídnout možná řešení.

Výzkum probíhal metodou interview. V březnu roku 2013 bylo osloveno celkem 507 učitelů na základních školách (Grundschule), 614 žáků od páté třídy (sekundární stupně I a II), 1804 osob od 16 let, mezi nimi 543 rodičů dětí ve školním věku, které představovaly reprezentativní vzorek společnosti.

Anketa se dotazovala na témata, jako jsou překážky ve vzdělání, vzdělávací ambice či šance. Na pozadí výzkumu byla zároveň sledována problematika sociální mobility, vzdělávacích cílů a šancí dětí z různých sociálních vrstev.

Spravedlnost šancí se dle výpovědí dotazovaných občanů ukázala jako vůbec nejdůležitější dimenze spravedlnosti. Studie potvrdila hlavní zjištění:

Většina učitelů, tj. 61 % vidí spravedlnost šancí na německých školách jako nedostačující, nebo dokonce jako neuskutečňovanou.

Více jak každý druhý učitel (54 %) si uvědomuje nárůst výkonnostních rozdílů u dětí z různých sociálních vrstev.

Němečtí učitelé rovněž uváděli, že rodiče dětí ze sociálně nižších vrstev se o vzdělání svých dětí moc nezajímají a v důsledku toho je ani nepodporují. Zatímco na druhé straně 81 % (proti 61 %) rodičů dětí z vyšších sociálních vrstev pravidelně navštěvuje školu a různým způsobem podporuje své děti.

Výše je uveden jen obecný nástin dat vzešlých z tohoto šetření. Podrobnější výsledky budou zahrnuty opět v empirické části, která se týká výsledných zjištění, kde data využiji ke srovnání výpovědí s českými učiteli.

3.6.Situace v Německu z pohledu výzkumných studií

Téma spravedlivosti ve vzdělávání je v Německu velmi časté, čemuž odpovídá i množství studií a zpráv takto zaměřených. Velký důraz je kladen převážně

na otázku migrantů, nicméně následující dvě studie se dotýkají konkrétně i skupiny sociokulturně znevýhodněných dětí (v rámci německé majority) a přinášejí aktuální pohled na danou problematiku.

3.6.1. Sociální nerovnosti ve školním a mimoškolním vzdělávání.

Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung (Dombrowski & Solga, 2009).

Existují důkazy, že právě nedostatečné vzdělání je v německém vzdělávacím systému centrální problém.

Studie, která zde bude představena, je orientována na žáky v základním povinném vzdělání od jejich začátku až do konce. Výzkum se opírá o výsledky z šetření PISA a IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung). Zkoumaná je souvislost mezi determinanty – sociální původ, migrační zázemí, pohlaví a dimenzemi, jako jsou – předčasný odchod ze školy, navštěvované formy školy či kompetence.

Podle studie se vzdělávací nerovnosti a jejich rizika prohlubují v závislosti na průběhu povinné školní docházky (v sekundárním stupni jsou mnohem zřetelnější než na stupni primárním).

V souvislosti se sociokulturně znevýhodněnými dětmi byla prokázána silná souvislost jejich sociálního původu a chybějícího vzdělání (malý vstupní kapitál při vstupu do školy, horší výsledky v průběhu školní docházky). Stejně tak existuje velmi úzký vztah mezi sociálním původem a „předčasným ukončováním školy“, kde platí, že sociálně znevýhodněné děti ukončují své vzdělání dříve než děti ekonomicky zabezpečené. Potvrzena byla i analogie v tom smyslu, že ukončené nejvyšší vzdělání rodičů bývá velmi často nejvyšší dosažený bod ve vzdělání i u jejich dětí (reprodukce vzdělanostních nerovností).

Příčiny dle studie spočívají jak v rodině, ve vztahu rodičů ke vzdělání, tak i ve škole, zejména v učitelích. Učitelé podle respondentů bohužel velmi přispívají k sociálním nerovnostem mezi dětmi a napomáhají jejich reprodukci. Panuje shoda v názoru, že u německých učitelů jsou didaktické schopnosti a obecné kompetence k vyučování méně rozvinuté než jejich odborné znalosti.

Studium nepřispívá ke zlepšení situace. Předměty, které se zaměřují na sociologicko-vzdělávací rovinu nejsou dostatečně ve studijních plánech zastoupeny, většinou nejsou povinné a pokud už škola nějaké nabízí, jedná se zejména o kurzy týkající se tematicky interkulturního vzdělávání, němčiny jako cizího jazyka a jsou zaměřeny převážně na socializaci, nikoli na nerovnosti nebo kulturní či jazykové získávání kompetencí.

Důležitá je též spolupráce s rodiči, ta ale ve vysokoškolské výuce není většinou zastoupena vůbec, a tak učitelům v praxi nezbývá nic jiného, než jednat intuitivně, i když by mohli aplikovat zaručené metody, které jim ale nikdo nepředstavil.

Na základě studie byla formulována preventivní a nápravná opatření, která by měla vést k odstranění nerovných šancí ve škole, což lze považovat za ohnisko aktuálních diskuzí na téma reformy vzdělávacího systému.

Významným tématem je předškolní péče či časná selekce německého školského systému (velmi podobná témata jako v ČR). Ukazuje se, že žáci by ideálně měli být děleni až zhruba po 8, 9 letech společného studia. Podpora ze strany rodiny, ale i samotných učitelů či speciálních pedagogů není vždy stejná, i proto by bylo lepší, kdyby se děti mohly více rozhodovat samy - v deseti letech je to ale složitý úkol. Pedagogičtí pracovníci by měli být lépe připraveni na podporu znevýhodněných dětí a nedopustit tak, že v závislosti na rodinném prostředí dítě strádá, či je dokonce zařazeno na druh školy, která neodpovídá jeho kompetencím.

Za velmi důležité v souvislosti s touto problematikou je považováno zřizování celodenních škol, které již nyní vykazuje pozitivní výsledky. Důraz je ale kladen nejen na zvyšování jejich počtu (zejména na úrovni základního vzdělávání), ale také na jejich otevřenost všem žákům, či nastavení povinnosti absolvovat celodenní plán školy (zatím převažuje hlavně dobrovolnost). Především odpolední aktivity, které jsou zaměřené nejen zájmově, ale třeba i na dělání úkolů, doučování apod. vnášejí mezi jednotlivé studenty větší pocit rovnosti – všichni zde mají stejné podmínky např. na přípravu do školy na druhý den, což v domácím prostředí zajištěno být nemusí.

Oblast doporučených opatření se nevyhýbá ani samotným pedagogům. Jejich vzdělání (v rámci vysokoškolské přípravy, ale i kurzů celoživotního učení) by se

mělo zaměřit hlavně na zprostředkování interkulturních kompetencí a zvyšování kvalifikace v oblastech: němčina jako druhý jazyk a interkulturní výuka.

3.6.2. Chancenspiegel 2014

Pod záštitou nadace Bertelsmann Stiftung proběhla v roce 2014 studie Chancenspiegel 2014 (Berkemeyer & Bos, 2014), která ukázala, že sociálně znevýhodněné děti ve školním systému stále strádají. Těžiště tohoto šetření spočívalo ve srovnání rozdílů vzdělávacích šancí dětí v rámci jednotlivých spolkových zemí. V šetření byly testovány dimenze spravedlnosti, jako jsou schopnost integrace⁸, prostupnost vzdělávacího systému, podpora kompetencí či udělování certifikátů.

Výsledky ukázaly, že úspěch není závislý jen na sociálním původu, ale stejně tak i na místě bydliště, popř. místě, kam děti docházejí do školy. Ukázalo se, že i v rámci spolkových zemí existují v jednotlivých regionech obrovské rozdíly.

⁸ Schopnost integrace školních systémů stagnuje u exkluze, naopak pozitivně se rozvíjí u celodenních škol, i když jde o velmi pomalý proces.

4. Zhodnocení současného stavu problematiky SKZ žáků v jednotlivých rovinách

Výše uvedené studie se snaží o uplatňování spravedlnosti hned v několika rovinách. Lze z nich vyčíst, že pouze rovný přístup nezaručuje spravedlivé vzdělávání, je potřeba také v rámci školy zajistit jistou rovnost podmínek a v neposlední řadě i výsledků.

Cest, které mohou ke komplexní spravedlivosti ve vzdělávání vést je hned několik, je třeba je následovat a hlavně propojit. Začínají u plnění mezinárodních smluv a dokumentů, jdou přes obecné naladění společnosti a končí u samotného učitele, který může situaci ve škole reálně ovlivnit. Ač je nejmenší jednotkou v systému, je tomu tak, že zároveň tou nejdůležitější, neboť má k dětem nejbližší a jeho byt' nepatrná opatření směřují přímo k cílové skupině, tj. žákům a jsou tak nejen nejrychlejší, ale zároveň i nejúčinnější.

4.1.1. Společnost

V rámci společnosti by mohl být cíl s ohledem na naši tematiku pojmenován jako „**Vzdělání pro všechny**“. Nejde ale zjednodušeně o to, umožnit všem minimálně povinnou školní docházku. Poslání tohoto sousloví je poněkud hlubší a povinná školní docházka by k němu měla směřovat. Hlavní cíl totiž spočívá v multikulturním naladění společnosti, která bude schopna respektovat druhé, vážit si jich, ale zároveň se od nich i učit a navzájem se obohacovat. Jelikož právě škola v jistém slova smyslu kopíruje budoucí společnost, měla by být ideálním místem pro formování dětí jako multikulturních bytostí.

Pokud jsem v předchozím odstavci psala o cíli a chtěla bych zhodnotit současnou situaci, jsme v mnohém bohužel teprve na startu. Proč tomu tak je?

Snaha dosáhnout bezproblémového soužití mezi majoritní společností a minoritou vede nejvyšší státní orgány k diskuzím o koncepcích, které by jako mávnutím kouzelného proutku měly změnit veškerá dosavadní chybně nastavená opatření a co hlavně, celkové naladění společnosti v souvislosti s touto problematikou. Jako příklad uvádím Koncepti romské integrace (Kocáb, 2009), neboť, jak již zde

zaznělo, právě romští žáci tvoří nejviditelnější část skupiny sociokulturně znevýhodněných žáků.

V Koncepci romské integrace na období 2010 - 2013 bylo vytyčeno šest priorit. Do jaké míry došlo v těchto oblastech ke zlepšení, posuďte na základě výčtu sami:

1. *odstranění vnějších překážek, které brání začlenění příslušníků romských komunit do společnosti, tedy především odstranění všech forem diskriminace jednotlivců i celých skupin vymezených rasou, barvou pleti, národností, jazykem, příslušností k národu či etnické skupině;*
2. *rozvoj a včlenění romské kultury a jazyka do většinové kultury české společnosti;*
3. *pomoc při odstraňování vnitřních překážek, které brání začlenění příslušníků romských komunit do společnosti, tedy především odstranění handicapu ve vzdělání a kvalifikaci;*
4. *zlepšení sociální úrovně příslušníků romských komunit, tedy především snížení jejich nezaměstnanosti, zlepšení bytové situace a následně zdravotní situace; předcházení sociálnímu vyloučení v romských komunitách a odstraňování jejich důsledků;*
5. *vytvoření tolerantního prostředí bez předsudků, v němž příslušnost ke skupině vymezená barvou pleti, rasou, národností, jazykem či příslušností k národu není důvodem k odlišnému posuzování jednotlivce a zacházení s ním;*
6. *zajištění bezpečnosti příslušníků romských komunit. (Kocáb, 2009, s. 5)*

4.1.2. Česká školská politika

Školský zákon (2004), který tvoří hlavní osu vzdělávání v České republice, zdůrazňuje hlavní zásady a cíle vzdělávání, které by měly být za každou cenu dodržovány. V paragrafu 2 stojí:

Zásady a cíle vzdělávání

(1) Vzdělávání je založeno na zásadách

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry

a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,

d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,

e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,

f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,

g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,

h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

(2) Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména

a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,

b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,

c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,

d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,

e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,

f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,

g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.⁹

Pro samotnou realizaci vyučování ale nestačí jeden zastřešující dokument v podobě školského zákona, stěžejní je pro ni **systém kurikulárních dokumentů** (na dvou úrovních – státní a školní) pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání (dále jen RVP) představují úroveň státní. Školní úroveň je vytvářena samotnými školami, kterým zároveň slouží, a představují ji tzv. školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) (VÚP, 2007).

⁹ § 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů. 2004, částka 190, s. 10262.

Principy, tendence a obsahy těchto dokumentů postihují širokou škálu témat a měly by podávat obecný přehled o vzdělání v jednotlivých etapách školy. Pro účely mé práce je důležité, zda tyto dokumenty, které mají pro učitele vytvářet jakési osnovy/rámce jejich výuky, nezapomínají na děti se specifickými potřebami, konkrétně na sociokulturně znevýhodněné žáky.

RVP ZV

V následujícím popisu vycházím z RVP ZV, jelikož mojí oblastí zájmu jsou právě základní školy. Ty jsou oproti předškolnímu a středoškolskému vzdělávání nejčastější vzdělávací institucí, kterou sociokulturně znevýhodněné děti navštěvují. I proto by měl být RVP ZV zároveň opěrným dokumentem při vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí.

Co se týká obecného zaměření RVP ZV, ale třeba i samotných cílů základního vzdělávání, které jsou v dokumentu vymezeny, lze vyjádřit jistou spokojenost.

Tendence ve vzdělávání, které by měl RVP ZV podporovat (a jsou vytyčeny v dokumentu), jsou zcela v souladu se zásadami multikulturní výchovy a individuálního přístupu k jedinci. Viz. jejich výčet:

- 1. zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků*
- 2. uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky*
- 3. vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků*
- 4. vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky*
- 5. prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení*
- 6. zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol*
- 7. zvýraznit účinnou spolupráci se zákonnými zástupci žáků (VÚP, 2007, s. 10)*

Nesnáz, proč často tyto body zůstávají na poli mnoha škol pouze jen „abstrakcemi“, si dokážu vysvětlit snad jen tím, že se nejedná o konkrétní návody, které by učitelé pouze převzali a aplikovali do výuky. Navíc je pravdou, že díky jejich volné a snadné modifikaci, může často docházet ke ztrátě jejich původního významu.

Konkrétně se sociokulturně znevýhodněným dětem věnuje dokument v osmé kapitole, do které jsou zařazeni všichni žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, tedy i ti se sociálním znevýhodněním.

Samotné vymezení této skupiny je ale podle mého nedostatečné. Je orientováno převážně na děti cizinců, azylantů a různých národnostních menšin. Další kategorie, které najdeme ve školském zákoně, zde přímo uvedeny nejsou, nicméně počítá se s tím, že by je tam učitel na základě svých znalostí a zkušeností zařadit měl.

Cílem každé školy by podle tohoto dokumentu měla být integrace SKZ dětí do hlavního vzdělávacího proudu, do majoritní skupiny, a to na základě postupů, které si škola určí v ŠVP, popř. individuálních vzdělávacích plánů vytvořených pro konkrétní případy. Je ale integrace opravdu tím správným řešením?

Závěr osmé kapitoly je tvořen výčtem podmínek, které by škola měla sociokulturně znevýhodněným dětem zajistit. Body, o kterých se zde čtenář dočte (pedagogický asistent, individuální péče, přípravné třídy, menší počet žáků ve třídě apod.), zůstávají ale často jen v tomto dokumentu a v jednotlivých ŠVP se pro ně častokrát místo nenajde. Pokud ano, pak zůstává otázkou, do jaké míry je to, co je napsáno, i realizováno.

ŠVP - Opatření na poli školy

ŠVP ZV by měl, jak bylo výše naznačeno, vycházet z RVP. Co se týče vzdělávacích oblastí, klíčových kompetencí a průřezových témat, jsou školy nuceny tento návrh opravdu respektovat, i z toho důvodu, že jednotlivé dokumenty na sebe navazují, a při nedodržení některých obsahů by žáci školy měli v navazujícím vzdělávacím stupni výrazné problémy.

Stejně tak by součástí ŠVP měla být část věnovaná vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí. Pokud zde chybí, měl by na škole existovat minimálně jeden další dokument, který vzdělávání dětí se specifickými potřebami zahrnuje, ukazuje na jednotlivá specifika a popř. i osvědčené metody práce s takovými dětmi. Tvorbu takového dokumentu by měli mít na starosti buď přímo samotní učitelé, nebo např. výchovní poradci či další speciální pedagogičtí pracovníci školy.

Úloha školy z pohledu naší problematiky, která by měla být naplňována a zároveň podporována odpovídajícími školními dokumenty, je výstižně popsána v knize *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním* (Němec & Vojtová, 2009).

„Škola má být prostředím, které je schopno absorbovat různá sociokulturní zázemí, má přispívat k eliminaci handicapů daných socializací ve specifickém a z hlediska přípravy na školní docházku jednoznačně znevýhodňujícím prostředí, a nikoliv tyto handicapy fakticky posilovat a přispívat k jejich mezigeneračnímu přenosu...“ (Němec & Vojtová, 2009, s. 41).

Školy nedokáží pružně a adekvátně reagovat na specifické vzdělávací potřeby SKZ dětí, a proto je často přesouvají do škol mimo hlavní vzdělávací proud.

4.1.3. Pedagogičtí pracovníci

UČITEL

Učitel je po oficiálních dokumentech tím nejdůležitějším faktorem na cestě vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí. Právě on je tou osobou, která může školu zpřístupnit nejen žákovi, ale i celé jeho rodině (popř. komunitě). Pokud tak jeví učitel zájem o danou problematiku, je otevřený a uctívá k druhému, může ve vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí dosáhnout velkých cílů.

Každá škola by měla mít dostatečný počet kvalifikovaných odborníků. Pokud je žákovská skladba tříd pestrá, pak by ji měl svou heterogenitou odpovídat i pedagogický sbor. Jak je uvedeno v knize *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí* (Balabánová, 1995), ideální je kolektiv, ve kterém jsou muži zastoupeni alespoň jednou třetinou. Feminizované pedagogické sbory často

vykazují značnou emocionální nevyrovnanost, které může být dále přenášena i na žáky, což je považováno za nežádoucí.

Pokud vezmeme v potaz fakt, že cílem každého učitele by měl být úspěšný žák, pak bychom se měli pozastavit nad otázkou, proč problém s výukou sociokulturně znevýhodněných žáků stále přetrvává a do jaké míry na to má vliv právě učitel.

Mareš (1996, s. 9) v návaznosti na celosvětové výzkumy zdůrazňuje, že „učitel není všemocný, že svou pedagogickou prací nemůže ovlivnit výsledky výchovy a vzdělávání u všech žáků ve všech situacích“, neboť jsou podstatnou měrou (70-40 %) závislé na žákovi samotném, jeho rodině, či obecně podmínkách, ve kterých žák žije. Významnými faktory, které žáka ovlivňují, jsou ale i počet žáků ve třídě, obsah vyučovaných předmětů, vyučovací metody, využívané učebnice, popř. nedostatečné zařazování průřezového tématu „Multikulturní výchova“ do běžné výuky (špatně sestavené osnovy).

Je na každém učiteli, jak dovede využít vlastního vlivu na výsledky žáka. Pedagogické myšlení a učitelovo pojetí výuky hrají významnou roli v možnostech ovlivnění žáka a tedy i jeho školních výsledků. Učitelovo pojetí výuky totiž nezahrnuje jen pojetí učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, podmínek a prostředků či pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele nebo role dalších účastníků pedagogického procesu. Lze sem zařadit i pojetí cílů, skupiny žáků a školní třídy a to nejdůležitější pro naše téma - pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje. Na základě rozdílného vnímání těchto složek se liší nejen učitelovo pojetí výuky, ale v závislosti na tom právě i vliv na žáka (Mareš, 1996).

Je tedy zřejmé, že učitel více či méně výsledky žáka ovlivňuje, má tedy jistý podíl na jeho úspěšnosti či neúspěšnosti. To, jak hodnotí učitel míru vlastního přičinění v jednotlivých bodech, určuje jeho profesní odpovědnost. Jak píše Mareš (1994, s. 25) „učitel má vůči žákům, rodičům, kolegům, nadřízeným i vůči společnosti odpovědnost, kterou bychom mohli souhrnně označit jako profesionální odpovědnost“.

Tu tvoří hned několik složek: morální, právní, reálná a vnitřní (učitelem pocíťovaná a prožívaná). Právě složka poslední – vnitřní složka profesionální odpovědnosti - byla testována i u českých učitelů pomocí české verze dotazníku T. R. Guskeyho

(Mareš, Skalská, Kantorková, 1994). Zobecněné výsledky vykazují následující tendence:

- 1) učitelova odpovědnost za úspěch žáka je větší než v případě neúspěchu, a to převážně u žen;
- 2) s delší praxí obecně klesá pocit odpovědnosti za špatné výsledky žáků.

Nepřímo se prokázala i tendence směrem k vyšším stupňům škol, kdy dochází k poklesu míry učitelova pocitu zodpovědnosti za neúspěch žáka, což ukazuje na logický vývoj žáka, neboť s jeho rostoucím věkem roste i jeho vlastní zodpovědnost, a to i za úspěchy a neúspěchy ve škole.

KOMPETENCE UČITELŮ SKZ ŽÁKŮ

Ačkoli literatura, z níž v této části čerpám, se vztahuje primárně k romským žákům, a je v ní tak více zastoupena etnická složka, přináší ucelený pohled na obecné vlastnosti/kompetence učitele SKZ žáků. Musí to být totiž nejen kvalitní učitel, jako všichni ostatní, ale musí umět i něco navíc. Obsah vzdělávání a vzdělání učitele sociokulturně znevýhodněných dětí by měl zahrnovat nejen poznatky a dovednosti, ale i hodnoty a vlastnosti (Balvín, 1999).

Poznatky

Znalost různých kultur, mezi nimiž hraje bezpochyby důležitou roli i kultura romská, by měla být základní výbavou pro „multikulturního učitele“. Nejde jen o to, znát znaky jednotlivých kultur, ale snažit se poznat i vztahy mezi nimi, možnosti komunikace a způsoby vzájemného obohacování.

Dovednosti

Uměním není osvojit si široké spektrum znalostí, uměním se tyto poznatky stávají až při jejich zavádění do praxe. Učitel by měl hlavně umět žáka motivovat, vést ho k identifikaci s vlastní kulturou, k posílení vlastního sebevědomí. Nejde o co největší začlenění žáka do majority, tím jsou často potlačována jeho specifika. Jde o to najít kompromis, který bude přínosný pro všechny strany.

Hodnoty a postoje

Pozitivní vztahy mezi učitelem a žákem hrají v procesu vzdělávání důležitou roli, o to důležitější pokud žák pochází ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, tedy i romské komunity. Je ale otevřenost a pozitivní humanistický přístup převažující realitou na českých školách?

Většinou nejsou pedagogičtí pracovníci na takovéto žáky profesně vybavení a snaha o navázání trvalejší citové vazby mezi žákem a učitelem není ani započata natož rozvíjena (Balvín, 2004b).

Negativní zkušenosti s romskými žáky, výchovná skepse a pesimismus vede ke skutečnosti, že se učitelé svým způsobem sociokulturně znevýhodněných dětí bojí. Často dělají, jako by nebyly, nebo je reálně přesouvají do jiných zařízení. Tuto skutečnost je třeba změnit. Začít by se mělo už na vysokých školách. Budoucí učitelé by si při studiu měli uvědomit, že je třeba respektovat každou kulturu, a nejen to, je třeba ji i dále rozvíjet, stejně jako tu, která je vlastní majoritě. Žáci z jiných kultur, tedy i Romové nejsou žáci majority, nýbrž žáci z jiné rovnocenné osobité kultury.

Vlastnosti

Vyjmenovat jistý počet vlastností ideálního učitele je nejspíš nemožné. Nicméně ti, kteří se snaží být dobrými učiteli, a to nejen pro žáky se specifickými potřebami, by neměli zapomínat na svou otevřenost, spravedlnost, toleranci a zároveň též pěstovat přirozenou autoritu, jejíž role je ve vzdělávacím procesu nezastupitelná. Jen učitel, který je opravdovou osobností se může pro žáky stát vzorem, žáci si ho budou více vážit a tento kvalitně vytvořený vztah mezi oběma může vést k pozitivnějším vzdělávacím výsledkům.

Takovýto obecný výčet podle mého málokterý učitel ocení. Učitelům více chybějí praktické informace, komplexní strategie, jak sociokulturně znevýhodněné žáky vést, motivovat, jakým způsobem s nimi, popř. jejich rodiči komunikovat. Základní neznalost se často týká přímo samotného etnika (Kaleja, 2011). Přičemž právě znalost etnika může výrazně napomoci v praktických otázkách – jaké volit výchovně vzdělávací postupy (vyučovací metody, organizační formy aj.), jak

přístupovat k vzájemné interakci učitele s romskými žákem, jak komunikovat s romskými rodiči apod.

Chápeme-li kompetenci jako způsobilost, můžeme ji považovat za „... soubor subjektivních předpokladů pro úspěšný výkon učitelského povolání. Zahrnuje odbornou způsobilost nebo připravenost. A to věcnou nebo předmětovou, pedagogickou, psychologickou didaktickou a společenskopolitickou, pracovní (výkonovou) zdatnost, osobní profil, společenský profil a motivaci...“ (Pařízek, 1988, s. 48).

Kompetence můžeme ale nazírat též jako předpoklad k profesi učitele (v našem případě učitele sociokulturně znevýhodněných žáků). Na základě toho lze navrhnout následující body, které by měly být pro každého pedagoga základem.

1. *Znalost etnika.*
2. *Znalost základů minoritní společnosti.*
3. *Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika.*
4. *Přísná spravedlnost vůči všem.*
5. *Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů.*
6. *Citlivá komunikace s rodiči. (Kaleja, 2011, s. 64).*

PEDAGOGICKÝ ASISTENT

Trend pomocného pedagoga v ČR spíše teprve získává na svém významu. Ideálem je, aby např. při velkém zastoupení romských žáků ve třídě tuto pozici vykonávali zejména Romové, a to nejen proto, že mají blíže k samotným dětem, otevírají školu rodinám, ale též slouží pro romské žáky jako pozitivní vzory. Následuje vymezení role romského asistenta pedagoga.

Romský pedagogický asistent (Šotolová, 2000, s. 45) „je pomocný pedagogický pracovník, který pod vedením třídního učitele individuálně pracuje s dětmi, pomáhá jim při překonávání jazykových a jiných vzdělávacích obtíží, zprostředkovává spolupráci mezi romskou komunitou a školou, zejména s rodiči žáků, pomáhá v mimotřídních a mimoškolních aktivitách (někteří asistenti vedou na školách pěvecké, dramatické a jiné kroužky).“

Pedagogičtí asistenti (Balabánová, 1995) obecně pomáhají učitelům převážně na prvním stupni. Pod jeho vedením jsou žákům k dispozici nejen při skupinovém vyučování, ale i při běžném výkladu či testování. Eliminuje se tak znevýhodnění žáků se specifickými potřebami vůči ostatním žákům. Učitel si navíc s takovým „pomocníkem“ může dovolit využívat netradiční formy výuky a více se věnovat jednotlivých žákům, což opět prospívá zejména SKZ dětem.

Jelikož je post asistenta na poli školy relativně nový, vykazuje samozřejmě počáteční nedostatky. Největším problémem je fakt, že si mnohdy ostatní pedagogové neváží romského asistenta jako jiných sobě rovných učitelů, zejména kvůli jeho „nevzdělanosti“. Pokud pozici asistenta vykonává Rom, některé projevy neúcty mohou plynout i ze zažitých stereotypů a předsudků. (Jak je vymýtit u dětí, když panují i u samotných učitelů?)

Další nesnáze se objevuje v souvislosti s náplní práce romských asistentů, ačkoliv se obecně ví, co je jejich úkolem, praxe je zatím hodně rozpačitá.

Romští asistenti mají zejména roli hlavních zprostředkovatelů kontaktu s romskými rodinami. Jelikož sami patří do komunity, nemají s touto funkcí většinou obě strany žádný problém. Jiní ale také např. jen připravují svačiny pro děti z celé školy, což považují za velký odklon od hlavní (předpokládané) náplně práce asistenta pedagoga.

Romským asistentům mohou samozřejmě chybět znalosti, dovednosti a zkušenosti, které jsou pro požadovanou náplň jejich práce potřebné. To je ale úkol pro vedení škol, aby těmto zaměstnancům vzdělání, popř. jinou formu podpory poskytlo. Oni na oplátku mohou škole nejen významně pomoci na cestě výuky sociokulturně znevýhodněných dětí, ale mohou ji dokonce i obohatit, např. v podobě dílen zaměřených na romskou kulturu, které by sami vedli a zprostředkovávali tak dětem i učitelům mnoho zajímavého a nového.

Je nejspíš jen otázkou času, kdy se i na poli asistenta spojí teorie s praxí a asistenti tak budou opravdu moci přinášet žákům, ale i pedagogům to, co je pro všechny strany opravdu přínosné.

Velmi významná je role asistenta jako pomocníka, kterou tvoří v páru s učitelem/učitelkou – ideální kombinace žena-muž. Taková dvojice vytváří vyrovnanou, klidnou atmosféru, kterou děti vnímají jako školní rodinu, do níž patří. Tato „rodina“ podstatně zlepšuje jejich přístup ke škole a rozvíjí sociální chování ve vztahu nejen k ženě učitelce, ale i muži - učiteli, které je u obou pohlaví odlišné. Stejně tak zde děti často poprvé zažívají „vyváženost působení ženského a mužského prvku“ (Balabánová, 1999, s. 346) .

SPECIÁLNÍ PEDAGOG

U sociokulturně znevýhodněných dětí je výskyt vývojových poruch učení, popř. sluchových vad (např. v romské populaci takových dětí stále přibývá (Balabánová, 1995)) častější než u majoritní populace. Takoví žáci potřebují odbornou péči, která může ony poruchy silně eliminovat a usnadnit tak žákovi jeho školní docházku.

SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK

Sociálního pracovníka sice neřadíme přímo do pedagogického sboru, ale při informovanosti školy má klíčovou roli, a proto je zařazen i do tohoto textu.

„Jeho funkce ve škole souvisí zejména s „otevřením školy rodičům“. Sociální pracovník pracující denně v terénu, v domácnostech žáků, sbírá informace o zázemí žáků školy a jejich širší rodiny, které slouží jednak učitelům ve výchovně vzdělávací práci, tak i k primární prevenci jakéhokoli ohrožení dítěte. Aby měla práce sociálního pracovníka smysl, musí být rodiče i děti přesvědčeni o tom, že pracovníci školy jim chtějí skutečně pomoci, že škola není jen další represivní institucí. Na základě toho pak vzniká vztah založený na vzájemné důvěře a škola se otevírá rodičům“ (Balabánová, 1999, s. 347).

5. Možné oblasti zlepšení vzdělávání SKZ žáků

Aktuální situace v ČR v souvislosti s problematikou SKZ dětí vykazuje nedostatky. Přes značné snahy a pozitivní tendence, které probíhají, je třeba ještě mnohých změn.

Typická dráha sociokulturně znevýhodněného žáka začíná často odkladem povinné školní docházky nebo zařazením dítěte do nultého ročníku. Často je zápis do první třídy pro tyto žáky první setkání se vzdělávací institucí.

Následně žáci pokračují do speciální vyrovnávací třídy, často opakují ročníky a nakonec jsou přeřazeni do speciálních škol, nebo zcela opustí vzdělávací systém. I proto je třeba zavést taková opatření, která problémy nebudou jen odsouvat, ale budou pracovat s žákem tak, aby byly co nejvíce zvýšeny jeho šance (Balvín, 1996).

Kroky, které vedou ke zlepšení situace sociokulturně znevýhodněných dětí lze rozdělit podle oblastí, kde mají být vykonány. Na pomyslném vrcholu stojí stát a jeho instituce. Jedná se o zastřešující rovinu, kde je ale zároveň provádění změn nejobtížnější a nejdlouhavější.

Další rovinu tvoří společnost a v ní samotná komunita sociokulturně znevýhodněných rodin a jejich dětí. Ta by neměla být jen skupinou, která na změny pasivně čeká. Naopak oni sami by měli jít změnám naproti. Pokud se totiž změní systém a komunita nebude změnám nakloněna, bude takový výsledek bezvýznamný.

Jelikož jde o vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí, další významnou oblastí změn je škola, která prostřednictvím svých ŠVP může znevýhodněné žáky systematicky podporovat, ale i obecně bez jakýchkoli dokumentů může poskytovat příznivé klima, které je nejen SKZ žákům ku prospěchu. Nejdůležitější roli ve školách, jak již bylo výše popsáno, hrají učitelé. Právě pedagog sám, pokud má zájem, má největší možnost přispět k lepšímu začleňování SKZ žáka do kolektivu a následně i do společnosti. A to nejen proto, že je v přímém kontaktu s žáky, ale

těž z důvodu jeho rychlého, flexibilního a cíleného zaměření na konkrétní problém v danou chvíli.

5.1.STÁT

Na úrovni státu by mělo docházet ke schvalování významných změn, jejich frekvence je ale spíše mizivá. Přesto jsou opatření na úrovni státu a státní politiky navrhována velmi často, jelikož svým širokým zásahem mohou následně podnítit významné změny. Při těchto změnách je žádoucí součinnost hned několika resortů – MŠMT, MPSV a MZ. Svou roli ale musí plnit i MF či MV. Pokud mají být problémy efektivně řešeny a nemá docházet k nedorozuměním, je primárně třeba jasně vymezit skupinu sociokulturně znevýhodněných dětí tak, aby byla srozumitelná všem resortům. Pokud bude skupina jasně vymezena, bude aplikace následné pomoci cílenější a tím i účinnější.

Důležitý je i krok k vlastní reflexi státu a zodpovědnosti za špatné výsledky, které nelze přisuzovat automaticky znevýhodněným skupinám, ale je třeba nalézat nová řešení také u sebe. Při stanovování cílů nelze jen cíle pojmenovat, ale je třeba je propracovat, vymezit sady indikátorů, které budou stav sledovat, vytvořit harmonogram plnění apod. Jen tak lze dosáhnout opravdové změny (Matějů & Straková & Veselý, 2010).

Na základě doporučení (OECD, 2012) je třeba omezit stratifikaci vzdělávacího systému na primární úrovni. Ideálem by měly být heterogenní třídy s pedagogy, kteří dokáží reagovat na požadavky všech žáků ve třídě, popř. zajistit dostatečné personální zastoupení dalších pedagogických pracovníků ve třídách (zejména pedagogických asistentů).

„Cílem je, aby měl žák k dispozici heterogenní multidisciplinární tým složený z učitele, speciálního pedagoga, výchovného poradce a externích poradců: psychologa, sociálního pracovníka, případně lékaře a psychiatra“ (Matějů & Straková & Veselý, 2010, s. 427).

Cina (2008) ve sborníku InteRRa vyzdvihuje legislativní ukotvení povinné předškolní docházky. Je třeba rodiče motivovat, aby své děti do mateřského zařízení přihlásili, ale stejně tak je třeba zlepšit dostupnost těchto zařízení pro SKZ žáky.

Posilňovány by měly být i učitelské kompetence, a to za pomoci dalšího vzdělávání zaměřeného právě na SKZ žáky.

Konkrétně v souvislosti s romskou minoritou pak např. Navrátil (2003) doporučuje ustanovit funkci romského poradce na okresních úřadech a vybudovat program podpory terénní sociální práce v sociálně vyloučených romských komunitách.

5.1.1. Oblast financí

Finanční otázka vzdělávání SKZ žáků je stále ožehavým tématem. Nalezení řešení by s největší pravděpodobností vedlo nejen ke zlepšení kvality systému vzdělávání pro SKZ děti, ale též by posílilo motivaci učitelů a dalších pedagogických pracovníků.

Navýšit by se měly hlavně investice do předškolního vzdělávání, neboť je zde prokázána nejvyšší návratnost – dosažené vzdělání i budoucí finanční ohodnocení (OECD, 2007). Problémem zůstává, že finance jsou přidělovány na základě věku. Střední školství tak získává více peněz než základní, ačkoliv tento stupeň již 100 % žákovské populace nenavštěvuje (Matějů & Straková & Veselý, 2010).

Výraznou pomocí by bylo zajistě i prosazení a legislativní zajištění navýšení normativů na žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (Cina, 2008). Školy by měly dostávat příspěvky nejen na děti zdravotně postižené, ale právě i na skupinu sociokulturně znevýhodněných. Tento krok by mohl vést i k eliminaci špatného označování SKZ žáků za žáky s lehkým mentálním postižením a předešlo by se tak jejich častému a mnohdy zbytečnému přesunu do speciálních škol.

5.2.ŠKOLA

V souvislosti se vzděláváním SKZ žáků se v rovině školy setkáváme nejčastěji s dvěma oblastmi, na které je kladen důraz. Jsou jimi posílení přípravných ročníků a zavádění funkce asistentů (Navrátil, 2003). Právě tato dvě opatření získávají postupně v českém školství svá místa a vykazují pozitivní výsledky. Dále jsou uvedena ale i další opatření od různých autorů, která by s sebou mohla do budoucna přinést zlepšení situace SKZ žáků na školách.

Opatření na poli školy:

1. *nahrazení kurikula pro speciální školy standardy a výukou příslušejícími hlavnímu vzdělávacímu proudu*
2. *zvláštní metodologie zaměřená na dítě ve věku 3 – 12 let*
3. *semináře pomáhající odstranit předsudky pedagogů*
4. *metodologie na výuku druhého jazyka – češtiny*
5. *využívání romských asistentů pro výuku a spolupráci s rodinami romských dětí (Polechová, 2005, s. 12)*

Na základě slovenského výzkumu byla vydána *Správa o výsledkoch prieskumu a postavení dieťaťa a žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme SR* (MPC, 2006), která formuluje podpůrná opatření. Mezi nimi, např. posílení role dalších pedagogických zaměstnanců, stejně tak zřetelné vymezení povinností odborné a týmové diagnostiky. Zlepšení by mělo přinést i navýšení kapacit škol a počtu učitelů, popř. snížení počtu žáků ve třídách. Stejně tak je třeba vytvářet a podporovat multikulturní a proti-předsudkové učební prostředí a odstranit předimenzovanost učiva. Školy by se stejně tak měly v neposlední řadě snažit vytvářet více příležitostí pro spolupráci s rodinou.

5.2.1. Atmosféra ve škole

Harmonické prostředí třídního kolektivu, otevřenost obou stran a komunikace, která nesmí být nikdy chápána jako útok a následná obrana, ale jako otevřená diskuze obou stran. Toto vše a ještě mnohem více zahrnuje sousloví atmosféra ve třídě. Jen v dobré atmosféře se dá kvalitně pracovat a SKZ žáci jsou na tuto skutečnost ještě mnohem více citlivé.

„Vztah učitele a žáka musí být vždy vztahem partnerským, vztahem bytostí, které se vzájemně respektují“ (Polechová, 2005, s. 41).

Na základě takového vztahu lze pak mnohé ve třídní komunitě ovlivňovat. V dobré atmosféře lze s dětmi utvářet i pravidla soužití, která vedou právě k dobré atmosféře ve třídě, a to i té pracovní. Právě participace žáků na pravidlech „fungování“ třídního kolektivu vede většinou i k jejich dobrovolnému dodržování a tím jsou eliminována zbytečná střetnutí mezi učitelem a žáky, ale i žáky samotnými.

Porozumění sociokulturně znevýhodněným žákům na základě povědomosti o jejich sociální struktuře, ale také znalostí z oblasti historie, jazyka a kultury či informací o sociálním zázemí žáků je stěžejní při utváření atmosféry ve třídě. K tomu všemu je třeba opravdový zájem o dítě, které je učiteli svěřeno. Schopnost vychovávat děti ke kultuře majority, ale i minority je jeho hlavním úkolem. Názory učitele jsou pro děti zejména v prvních letech školy velmi důležité a pokud bude on sám zastávat názor rovnocennosti a významu všech kultur, budou následně také žáci ve třídě vytvářet multikulturní prostředí vhodné i pro děti ze sociokulturně znevýhodněných oblastí (Balabánová, 1995).

Osvědčeným postupem při vytváření a udržování pozitivní atmosféry ve škole je nechat děti mluvit, tj. nechat je zhodnotit pozitiva a negativa, která oni sami vidí a na základě jejich podnětů s odhalenými problémy pracovat.

Ne vždy jsou ale děti tak otevřené, jak by se učitelům hodilo. Proto se často na školách zřizují např. schránky důvěry, které mohou žáci nezávisle využít. Jejich vytvoření se však často mine účelem a jejich obsah netvoří zrovna konstruktivní podněty.

5.2.1. Vztahový trojúhelník – rodič – žák – učitel

Nestačí jen dobré klima třídy a školy. Pro efektivní výuku žáků a zvláště těch SKZ je třeba vytvořit i pevný vztah s rodinou.

Pokud se chceme dozvědět něco o žákovi, je třeba vždy začít u jeho rodiny. Ta nejsilněji ovlivňuje jeho hodnoty a postoje. V procesu změny tak nelze rodinu vynechat, ba naopak, je třeba u ní vždy začít.

Ač se to nezdá, pro žáky (jak z majority, tak z minority) je zájem rodičů o jejich vzdělávání velice důležitý. Rodiče tím dávají najevo, jak se o dítě zajímají či jakou dávají váhu jejich školním úspěchům / neúspěchům, tj. celkově jakou dávají váhu samotné osobě dítěte.

Pokud rodič nesleduje školní docházku svého dítěte, jen těžko může postřehnout jeho případné úspěchy a neúspěchy, či rapidní změnu v jeho chování, a zároveň tak včas zareagovat a pomoci.

Velký problém u mnoha dětí spočívá i v tom, že postoj rodičů a školy se v 99 % od sebe radikálně liší. Např. v romské rodině je škola na základě zkušeností rodičů většinou vnímána negativně, jako instituce, která nemá zájem komunikovat, ale pouze kárat a poukazovat na prohřešky, kterých se dítě dopustilo, tedy poukazovat na dítě jako na přítěž v procesu vyučování. Zatímco škola se snaží ukázat dětem tuto instituci jako pozitivní a přínosnou pro jejich budoucí život. Dítě je tak zmateno a neví, co je správné. Neví, podle kterého paradigmatu se má chovat.

Učitel by se tedy měl snažit žáky začleňovat do kolektivu, motivovat je, chválit a v hodinách aktivizovat. Pokud navíc naváže dobrý vztah s rodinou, vytvoří si lepší předpoklady pro svoje pedagogické působení (Bartoňová & Vítková, 2007).

5.2.2. UČITEL

Nejvíce opatření cílí přímo na pedagoga. Jdou od obecných zásad multikulturality, až po konkrétní opatření pestrosti materiálů pro výuku. Stejně tak se nevyhýbají ani dostatečnému vzdělání pedagoga, a to nejen toho vysokoškolského. Následují dva výčty opatření od různých autorů. Zatímco první je směřován více obecně, druhý se zabývá konkrétně skupinou romských žáků.

„Cestou k budování optimální interakce mezi učitelem a žákem je **kooperativní výchova**, jejíž podstatou je rozvíjení partnerského vztahu a zvýšení angažovanosti žáků v učení a práci ve škole.

Jejími hlavními body jsou:

1. *Tvorba pozitivního prostředí ve třídě.*
2. *Podpora kvality vztahu učitel-žák.*
3. *Budování žakovského sebeobrazu a jeho sebeúcty.*
4. *Posílnění učitelských pozitivních postojů a očekávání.*
5. *Podpora pozitivního zapojení rodiny.*
6. *Individuální přístup“ (Balvín, 2004a, s. 164).*

Konkrétní postupy multikulturní výchovy a vzdělávání pro učitele s ohledem na výuku romských dětí uvádí ve svém příspěvku *Multikultúrna výchova, jej*

súčasný stav a jej úloha v integračnóm procese spoločnosti také Tancoš (2004). Snaží se předložit principy, které jsou reálně proveditelné a nejsou závislé na změně dalších mnoha faktorů v celém systému školství.

- 1. Využití všech situací, kdy můžeme v hodině nenásilně propojit romské spolužáky s těmi neromskými.*
- 2. Pozitivní mediální reprezentace romských členů společnosti – jelikož v médiích tomu tak je jen zřídka, je třeba alespoň ve školním prostředí tuto reprezentaci vytvářet.*
- 3. Potřeba nechat romské děti vyniknout.*
- 4. Neponižovat romské děti, i když jsou jejich výsledky často slabé.*
- 5. Podpora setkávání obou kultur i mimo školní lavice.*
- 6. Odsuzovat projevy rasistických projevů a postojů, a to nejen slovy, ale i činy.*
- 7. Důraz na rovnost občanů.*
- 8. Zpestření výuky o příklady z minorit. I když nejsou informace součástí učebnic, je třeba s nimi pracovat.*
- 9. Vštěpování tolerance nenásilným způsobem např. vhodným výběrem vět v jazykové výuce, či výtvarné výchově.*
- 10. Podpora využívání romského jazyka, i tehdy, když ho dítě 100% neovládá – v písních či říkankách.*
- 11. Informovat o aktuálních problémech majority i minority.*
- 12. Zapojení se do charitativních akcí na podporu minorit.*
- 13. Zapojení do výuky osvětové programy různých neziskových organizací, zapojení těchto organizací do výuky i mimoškolního života. (Tancoš, 2004, s. 320).*

Důležité je se při realizaci takových pravidel neupínat na konkrétní blízké cíle jako je změna či vděk. Jen těžko můžeme jedním opatřením změnit léty zakořeněné postoje a hodnoty společnosti. Nicméně právě náš krok může být tím prvním za cestou k lepšímu stavu vzdělávání SKZ žáků.

EMPIRICKÁ ČÁST

6. Metodologie výzkumu

Na základě výše uvedených výzkumných šetření a studií lze tvrdit, že téma sociokulturně znevýhodněných dětí patří mezi velmi obsáhlá a významná, zároveň mu ale není věnováno tolik pozornosti, které by si zasloužilo.

Příčina spočívá nejspíš hned v několika oblastech, ať už se jedná o nejasné vymezení jednotlivých skupin (tedy problém spíše teoretický), nebo třeba ochotu respondentů vyjadřovat se k tomuto tématu, popř. složitý proces sběru těchto dat (problém praktický).

Právě skupinu dětí, která je znevýhodněna rodinným zázemím či je dokonce ohrožena sociálně patologickými jevy, lze jen těžko uzavorkovat a jasně vymezit.

Témata dětí s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, či těch, které jsou v postavení azylanta (popř. osoby požívající doplňkové ochrany a účastníci řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu) jsou pro své jasnější vymezení snadněji uchopitelná. Odborná i laická veřejnost má tak často mnohem větší šanci se o těchto problematických oblastech dozvědět. S tím souvisí i propracovanější plány na podporu a další opatření směrem k těmto znevýhodněným skupinám.

I proto přicházím s výzkumem, který by měl z pohledu učitele přiblížit vzdělávací situaci sociokulturně znevýhodněných žáků, pocházejících z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo ohrožených sociálně patologickými jevy (dále už jen sociokulturně znevýhodněný žák, SKZ žák). Věřím, že toto šetření může přinést nové podněty vedoucí k podpoře těchto žáků, neboť pojmenování problému je mnohdy prvním krokem na cestě k jeho řešení.

6.1.Cíl a oblasti výzkumu

Cílem empirické části je zmapovat názory pedagogů ve vztahu ke vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí, a to hned ve čtyřech sférách.

Nejprve se výzkum zaměří na obecnou připravenost škol na inkluzivní vzdělávání; aktuální zhodnocení škol i vymezení nedostatků, které stojí v cestě k úspěšné inkluzi.

Následuje část věnovaná samotným pedagogům a jejich kompetencím týkajícím se vzdělávání SKZ dětí, stejně jako jimi vnímané potencialitě vyučování, tedy skutečnosti, jaký význam opravdu své výuce přikládají.

Významná je i třetí část, jež poukazuje na vztah rodičů a učitelů. Neboť problémy SKZ žáků často bez spolupráce s rodinou řešit nejde. I proto je nedílnou součástí strategie podpory SKZ dítěte.

Poslední oddíl, jemuž byl věnován dotazník a tedy i samotné šetření, postihuje praxi pedagogů. Jak pedagogové pracují, co by potřebovali v souvislosti s praxí zlepšit či jak lze podle nich nejlépe SKZ děti podpořit.

Jsem si vědoma faktu, že propojení těchto 4 částí způsobilo jistou náročnost dotazníkového šetření, přesto jsem ráda, že dotazník všechny segmenty pojal a výsledky z nich získané tak přináší komplexní informace.

6.2. Výzkumný problém a hypotézy

Na základě čtyř výše uvedených oblastí, které jsem do dotazníku zahrnula, jsem si definovala výzkumný problém, který lze vymežit následujícími výzkumnými otázkami.

I. Jsou školy a jejich učitelé dostatečně připraveni na inkluzivní vzdělávání ve školách?

II. Jaké proměnné ovlivňující žáka působí z pohledu učitele na úspěšnost žáka ve škole?

III. Liší se vztah učitele ke spolupráci s rodinou v návaznosti na vyučovaný ročník?

IV. Jaký je vztah mezi pohledem učitelů na způsob podpory znevýhodněného žáka a délkou praxe s těmito dětmi?

V. Jak se liší vnímání problematiky SKZ dětí mezi učiteli Německa, Slovenska a České republiky v různých otázkách?

Využity byly deskriptivně relační výzkumné problémy, jak je definuje Gavora (2008).

Za proměnné ve výzkumné otázce *II.* jsou považovány následující faktory - podpora rodiny, vzdělání rodičů, finanční situace rodiny či podpora školy, které ovlivňují nejen samotného žáka, ale právě i jeho vztah ke škole a s ním i často spojenou úspěšnost v této vzdělávací instituci.

Výzkumná otázka *IV.* se ptá po způsobech podpory, jako jsou: individuální přístup k žákovi, povinná předškolní docházka, lepší vzdělání učitelů, podpora dítěte po škole (doučování, zájmové kroužky), materiální odměny či zrušení známkovacího systému.

Pro větší konkretizaci výzkumných otázek, jsem je dále rozpracovala do dílčích hypotéz. Nulové hypotézy jsou uvedeny až v podkapitolách 7. části **Popis zjištění**, týkající se analýzy výsledků.

I. Jsou školy a jejich učitelé dostatečně připraveni na inkluzivní vzdělávání ve školách?

H1: Zájem o další vlastní vzdělávání je u pedagogů přípravných ročníků vyšší než u učitelů prvních a čtvrtých tříd.

II. Jaké proměnné ovlivňující žáka působí z pohledu učitele na úspěšnost žáka ve škole?

H2: Učitelé přípravných ročníků považují sociální zázemí žáka za významnější faktor než učitelé 1. a 4. ročníků.

III. Liší se vztah učitele ke spolupráci s rodinou v návaznosti na vyučovaný ročník?

H3: Učitelé přípravných ročníků v důsledku své role vidí nedostatky na straně rodičů významněji než učitelé prvních a čtvrtých ročníků základní školy.

IV. Jaký je vztah mezi pohledem učitelů na způsob podpory znevýhodněného žáka a délkou zkušeností učitelů s těmito žáky?

H4: Učitelé s kratší praxí vyzdvihují v souvislosti s úspěšností žáka jiné faktory než učitelé s praxí delší než 16 let.

H5: Učitelé s kratší praxí kladou důraz na jiné druhy podpory SKZ žáka než učitelé s praxí delší než 16 let.

6.3. Popis projektu výzkumu

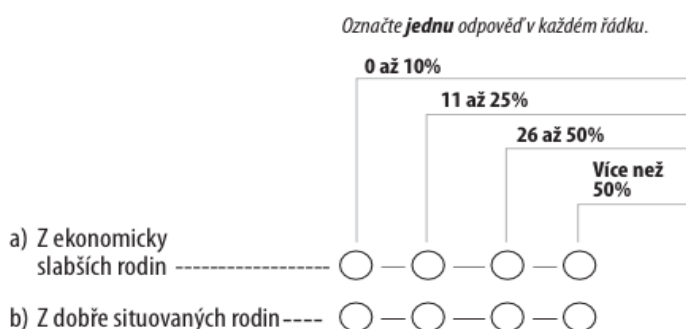
6.3.1. Charakteristika výběrového souboru

Již samotným tématem diplomové práce „Specifika přístupu pedagoga k sociálně znevýhodněným dětem“ byl určen okruh respondentů - pedagogů, které bylo jen třeba přesněji vymezit pro konkrétní účely práce. Byl proveden 2-stupňový výběr, tj. byly vybrány školy a na nich osloveni samotní pedagogové.

Při samotné volbě škol jsem v první fázi výzkumu vycházela ze seznamu škol, jež se zúčastnily šetření TIMSS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study). Využila jsem dat získaných na základě řediteli škol zodpovězené otázky č. 3 ve školním dotazníku TIMSS 2011, která popisují rodinné zázemí žáků.

3

Přibližně kolik procent žáků vaší školy pochází z následujících rodin?

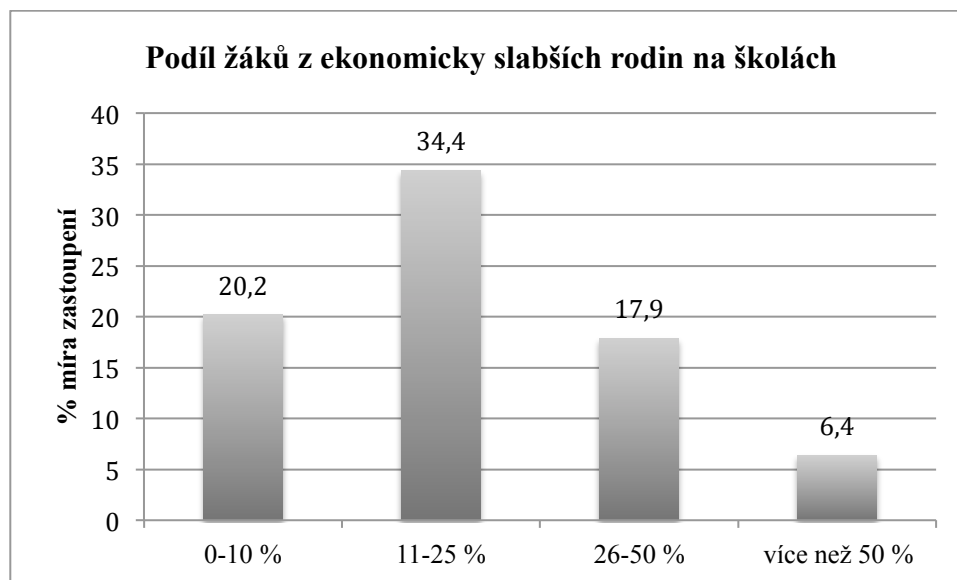


zdroj: TIMSS 2011

Pro účely této práce jsem se dále zabývala skupinou vymezenou odpovědí „a) z ekonomicky slabších rodin“.

Analýza výsledných dat ukázala skutečnost, že oslovené školy navštěvuje převážně 11-25 % žáků z ekonomicky slabších rodin, zároveň mi ale pomohla uspořádat školy na ty, které mají větší/menší zastoupení žáků z ekonomicky slabších rodin.

Graf č. 1 Procento zastoupení žáků z ekonomicky slabších rodin na školách dle ředitelů škol (data TIMSS 2011 ze škol zapojených do šetření diplomové práce)



Na webových stránkách škol jsem si následně vyhledala e-mailové kontakty na samotné pedagogy 1. a 4. tříd. Všechny školy v důsledku chybějících kontaktů osloveny nebyly.

Tab. č. 3 Přehled škol na základě dostupných údajů o učitelích

	počet škol
školy celkem (TIMSS 2011)	177
oslovené školy (s kontakty)	112
neoslovené školy (chybějící kontakty)	65

Důvody k výběru konkrétně 1. a 4. ročníků byly následující:

1. výskyt sociokulturně znevýhodněných dětí v základních školách

Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže (2007) informuje, že romské děti (jiné podskupiny patřících do kategorie sociokulturně znevýhodněných nejsou do přehledu zahrnuty) často základní školu nedokončí a v jejím průběhu ji mnoho z nich opouští. I proto byl pro výzkum zvolen nižší stupeň, který je jakousi zárukou, že zde ještě SKZ děti zastoupeny jsou. I když je např. jasné, že mezi 1. a 4. třídou může být v jejich počtu ve třídě značný rozdíl. (Největší vlny odchodů ze základních škol následují právě během nebo po absolvování 1. třídy – celých 23 % ze všech romských žáků, kteří nastoupili.)

2. možnost srovnatelnosti výsledných dat s daty ze zahraničí (Německo, Slovensko)

Data, se kterými jsem pracovala již při konstrukci dotazníku, byla již provedeným výběrem respondentů v zahraničních studiích vymezena a pro větší možnost komparace jsem se tak snažila vybírat dotazované, kteří co možná nejvíce odpovídali daným kritériím (viz německá studie Hindernis-Herkunft (2013)).

Vzorek pro druhou etapu výzkumu byl rozšířen o skupinu učitelů z přípravných ročníků. Toto rozšíření výběrového vzorku mělo umožnit porovnání odpovědí učitelů, v jejichž třídách sociokulturně znevýhodněné děti převažují (přípravné ročníky byly u nás doposud zřizovány právě pro sociokulturně znevýhodněné děti) a učitelů na základních školách, kde je již zastoupení SKZ žáků nižší.

Statistický výkaz přípravných ročníků pro rok 2014/2015 uvádí 313 zřízených přípravných tříd. Ze seznamu všech těchto škol, byly vyřazeny školy praktické a speciální, jelikož práce se zaměřuje na pedagogy hlavního vzdělávacího proudu. Předpokládá se totiž, že speciální a praktické školy jsou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami přímo zřizovány, řídí se jinými RVP než školy hlavního vzdělávacího proudu a stejně tak od učitelů se zde již očekává jiný, specifický přístup k jedincům, který je zpravidla podpořen např. i velmi malým počtem žáků ve třídách. Učitelé na těchto školách tak zajisté řeší jiné problémy než ti na školách hlavního vzdělávacího proudu.

Po upravení seznamu pro potřeby výzkumu bylo osloveno 200 škol. 100 jich bylo

obesláno papírovými dotazníky (takto oslovené školy většinou neměly webové stránky, nebo na nich chyběly základní informace, proto byla zvolena klasická dopisová forma). Zbytek byl kontaktován stejně jako v první fázi, tedy pomocí e-mailů, přičemž v závislosti na nedostatečných informacích o všech učitelích nebyl vždy zachován počet tří oslovených pedagogů.

I když se jedná o zanedbatelné množství, výzkum vyplnilo nezávisle na obou skupinách ještě 8 pedagogů (ze 6 škol) z prvního a čtvrtého ročníku.

Tab. č. 4 Četnost zastoupených škol

	1. fáze		2. fáze	celkem
	TIMSS	dobrovolníci	přípravné ročníky	
počet oslovených škol	112	6	200	318
počet zapojených škol	52	6	76	134
1 vyplněný dotazník za školu	37	5	26	68
2 vyplněné dotazníky za školu	15	0	16	31
3 vyplněné dotazníky za školu	0	1	34	35
zapojené školy v %	46,4	100	38	42,1

Tab. č. 5 Rozsah výběrového vzorku

	1. fáze		2. fáze	celkem
	TIMSS	dobrovolníci	přípravné ročníky	
počet oslovených respondentů	224	8	500	732
návratnost	67	8	160	235
návratnost v %	29,9	100	31,8	32,1

Celkovou návratnost 32,1 %, tj. 235 vyplněných dotazníků na 732 dotázaných respondentů považují vzhledem k tématu i obsáhlosti dotazníku za uspokojující.

Papírový dotazník vyplnilo 108 učitelů, online dotazník využilo 127 pedagogů.

Pouze 7 (cca 3 %) mužů je zastoupeno v konečném dotazovaném vzorku 235 respondentů. Nízký počet zúčastněných mužů není rozhodně důkazem nezájmu o danou tematiku. Podle dostupných statistik EUROSTATu¹⁰ v roce 2012 bylo na nižším stupni zastoupeno pouze 2,8 % mužů, čímž se řadíme mezi státy

¹⁰Lehrer (ISCED 0-4) und wissenschaftliches Personal (ISCED 5-6) nach Alter und Geschlecht [educ_pers1d] Letzte Aktualisierung: 23-04-2014. [cit. 2015-02-20]. Dostupné z <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

s nejnižším podílem v Evropě. Ačkoli se stav mírně zlepšuje, stále se děti v rámci primárního vzdělání setkávají převážně s učitelkami - ženami. Zapojení mužů až na dva, kteří vyučují v přípravném ročníku, jsou pedagogové 4. třídy, což stejně tak odpovídá realitě, kdy s přibývajícím věkem žáků ve škole přibývá i mužů v roli učitele (zejména pak na 2. stupni). Vzorek mužů tak koresponduje s realitou na českých školách.

Tab. č. 6 Genderové rozložení učitelů na základní škole (2012)

Stupeň vzdělávání	učitelé/učitelky celkem	ženy (%)	muži (%)
základní škola (celkem)	58012	84,3	15,7
1. stupeň	25161	97,2	2,8
2. stupeň	32851	74,4	25,6

Výsledné zastoupení ročníků vypadá následovně: 91 respondentů učí v 1. třídě, 89 ve 4. třídě a 55 je učiteli v přípravných ročnících.

Věková skladba zúčastněných respondentů odpovídá věkovému rozložení učitelů na základních školách v České republice. Celých 86 % respondentů se vešlo do rozmezí 30 – 59 let.

Tab. č. 7 Věková struktura učitelů na základní škole (2012)¹¹

věk	1. stupeň (N)	1. stupeň (%)	2. stupeň (N)	2. stupeň (%)	základní škola (N-celkem)	základní škola (celkem v %)
méně než 25 let	276	1,1	306	1	582	1
25-29	1966	7,8	3520	10,7	5486	9,5
30-39	5594	22,2	8750	26,6	14344	24,7
40-49	9512	37,8	9305	28,3	18817	32,4
50-59	6869	27,3	8847	26,9	15716	27,1
více než 60 let	944	3,8	2123	6,5	3067	5,3

zdroj dat: ISCED

¹¹ Lehrer (ISCED 0-4) und wissenschaftliches Personal (ISCED 5-6) nach Alter und Geschlecht [educ_pers1d] Letzte Aktualisierung: 23-04-2014

Co se týče praxe, nejvíce byla zastoupena položka 20 a více let (49 %), což souvisí opět zejména s vybranými ročníky. Tímto vysokým podílem účasti takto vymezené skupiny lze do jisté míry i zpochybnit často obecně tvrzený fakt, že starší generace nemá zájem o novinky ve vzdělání, tj. i výzkumy, které k jejich zavedení mohou vést.

Rozložení respondentů v rámci ČR odpovídá počtu oslovených škol v jednotlivých regionech. Největší podíl zúčastněných učí v Praze, v kraji ústeckém a moravskoslezském. Pouze Zlínský kraj nemá mezi zúčastněnými školami zastoupení.

6.3.2. Metoda výzkumu

Pro sběr dat byla zvolena v pedagogickém výzkumu velmi frekventovaná metoda, a to dotazník. Pro účely práce se tento postup, který umožňuje získání mnoha dat v krátkém čase, jevil jako nejvýhodnější. A to i přes to, že je dotazníku jako výzkumné metodě často vytýkáno, že ve skutečnosti nezjišťuje, „jací respondenti (pedagogická realita) opravdu jsou, nýbrž jen fakt, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni. Stejně tak musí být bráno v potaz, že ti, co dotazníky vyplnili, nejspíš mají o danou problematiku větší zájem než ti, kteří se do šetření nezapojili“ (Chrástka, 2007, s. 164).

Anonymní dotazníky byly distribuovány ve dvou formách, a to v klasické papírové podobě, která byla zasílána ředitelům škol, a v online formě (viz odkaz na dotazník: http://web.pedf.cuni.cz/dotaznik_spp/login), do níž respondenti získávali vstup prostřednictvím kódu z průvodního dopisu, který jim byl zaslán na kontaktní e-mailovou adresu uvedenou na webových stránkách školy.

6.3.3. Tvorba výzkumného nástroje

Na základě prostudování několika již zrealizovaných nejen českých, ale i zahraničních výzkumů jsem se inspirovala při tvorbě vlastního dotazníku, který je součástí této práce (viz Příloha 3). Stanovila jsem si oblasti zájmu, které měl dotazník postihnout. Samotné otázky pak vycházely z těchto oblastí a při jejich volbě bylo čerpáno zejména z prostudovaných výzkumů. Šlo tedy především o výběr a skladbu z již existujících otázek. Mezi první a výslednou podobou

dotazníku byl tento tiskopis hned několikrát konzultován s vedoucím práce a zároveň pilotován mezi pedagogy. Pilotáž, do níž bylo zapojeno celkem 8 pedagogů se zaměřovala zejména na jasnost, srozumitelnost a formulaci otázek. Výsledná verze byla převedena do online podoby a opět ještě několikrát otestována, aby se předešlo budoucím komplikacím po oficiálním spuštění výzkumu. U online dotazníku byla testována jeho funkčnost a délka vyplňování dat.

Dotazník je rozdělen do 4 tematických oblastí, a to:

1. PŘIPRAVENOST ŠKOLY NA INKLUZI SKZ ŽÁKŮ;
2. PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ A JIMI VNÍMANÝ POTENCIÁL VÝUKY;
3. UČITEL A RODINA JAKO VÝZNAMNÍ SPOJENCI NA CESTĚ ZA ÚSPĚCHEM SKZ DÍTĚTE
4. PRAXE SPOJENÁ SE SKZ ŽÁKY.

Použity jsou převážně uzavřené či polouzavřené otázky. Na obecnější otázky navazují další, které mají zjistit konkrétnější pohled respondentů na nedostatky v souvislosti s tímto tématem, ale ukázat např. i zájmy pedagogů, tj. co je zajímá či v čem by se chtěli zlepšovat.

Jednotlivé sekce nejsou pro účel šetření vymezeny nadpisy. Mezi jednotlivými oddíly je použit pouze tematický příběh jako funkcionálně psychologická položka, kde mají respondenti za úkol ohodnotit dané situace. Účelně tak dotazník člení, ale zároveň i přinášejí další informace o postojích dotazovaných k této problematice.

Jednotlivé bloky otázek v dotazníku pocházejí hned z několika výzkumných šetření, z nichž ty nejvýznamnější jsou uvedeny podrobněji i v teoretické části práce.

1. *Hindernis-Herkunft*. (2013) Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
2. *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl*. (2012) Prešov: Metodicko- pedagogické centrum Bratislava.
3. *Dotazník školního klimatu pro učitele základních škol*. School Climate Survey: School Staff Version. Praha: PPP pro Prahu 7 a 8.
4. *Dotazník na měření vnímané profesní zdatnosti TES* (Teacher Efficacy

Scale). (Gibson, Dembo, 1984; česká verze validována Greger, 2011)

První dva dotazníky jsou následně využívány i k porovnání mezi zeměmi, což dodává výzkumu další významnou (mezinárodní) rovinu (viz více analýza dat u jednotlivých otázek). Tato porovnání je nutné brát jako zajímavý podnět k dalším studiím, nikoli jako nezvratný důkaz o shodách a rozdílech, neboť se nejedná o autentické vzorky.

6.3.4. Administrace dotazníku

Dotazník byl distribuován ve dvou fázích.

První etapa probíhala během měsíce listopadu, kdy byly dotazníky vyplňovány pouze v on-line prostředí. Respondenti byli obesláni informačními e-maily s žádostí o zapojení se do výzkumu. Učitelům ze škol, kde byl na základě výsledků TIMSS předpokládán větší podíl SKZ žáků byla nabídnuta finanční odměna ve výši 150 Kč (čistého). Na základě návratnosti se finanční motivace neukázala jako významný motivační faktor.

Tab. č. 8 Efektivita nabízené odměny

počet respondentů	způsob oslovení respondentů	
	žádost s finanční odměnou	žádost bez odměny
celkem oslovených respondentů	50	174
počet navrácených dotazníků	13	54
celková návratnost v %	26	31

Druhá fáze následovala v prosinci. Na základě seznamu škol zřizujících přípravné třídy bylo obesláno 100 škol, resp. ředitelů papírovými dotazníky s žádostí redistribuce učitelům 1., 4. tříd a přípravných ročníků. Další respondenti byli kontaktováni stejně jako v první fázi pomocí e-mailu, ve kterém získali přístupový kód k online dotazníku.

V obou fázích proběhly vždy ještě další dvě upomínkové výzvy respondentům se žádostí o vyplnění dotazníku, které měly za úkol zvýšit návratnost.

6.3.5. Popis použitých technik statistické analýzy dat

Ke zpracování získaných dat byl použit jako analytický nástroj statistický program IBM SPSS Statistics Base 22.0. Využito bylo zejména deskriptivní statistiky (zjišťování průměru, mediánu, relativní četnosti) a k ověřování stanovených hypotéz zejména dvouvýběrového t-testu či jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA). K popisu rozptylu proměnných v souvislosti s využitím *Dotazníku na měření vnímané profesní zdatnosti TES* byla využita i faktorová analýza a koeficient vnitřní konzistence (cronbachovo alfa). Další zpracování dat probíhalo hlavně kvůli zjednodušení a větší přehlednosti v programu MS Excel (tvorba přehledů, grafů a tabulek).

7. Popis zjištění

7.1. Zastoupení sociokulturně znevýhodněných žáků na školách

Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3 školního dotazníku TIMSS 2011, kde bylo zjišťováno procentuální zastoupení žáků z ekonomicky slabších rodin, poskytlo strukturu škol, které byly osloveny v 1. fázi výzkumu (viz Graf č. 1 na s. 63). Pomocí analyzovaných dat byly školy pro mé účely rozděleny do dvou skupin, tj. s nižším (0-25 %) a vyšším (26 a více %) podílem žáků z ekonomicky slabších rodin.

Tab. č. 9 Uváděný podíl SKZ žáků na školách v porovnání s výsledky TIMSS 2011 (podíl žáků z ekonomicky slabších rodin)

	25 % a méně		26 % a více		rozpor v podílu u 2 respondentů	
	počet škol	% podíl	počet škol	% podíl	počet škol	% podíl
výsledky dotazníku	48	92,3	1	1,9	3	5,8
výsledky TIMSS	42	80,8	10	19,2	X	X

Údaje získané od učitelů o zastoupení SKZ žáků na jednotlivých školách se lišily od dat získaných od ředitelů na základě šetření TIMSS 2011.

Tab. č. 10 Porovnání odpovědí ředitelů (TIMSS 2011) a pedagogů (můj dotazník) na jednotlivých školách

	shoda TIMSS_PRŮZKUM	významný rozdíl TIMSS_PRŮZKUM (o 2 kategorie)	rozdíl MEZI RESPONDENTY jedné školy
počet škol	41	8	3
podíl škol v %	78,8	15,4	5,8

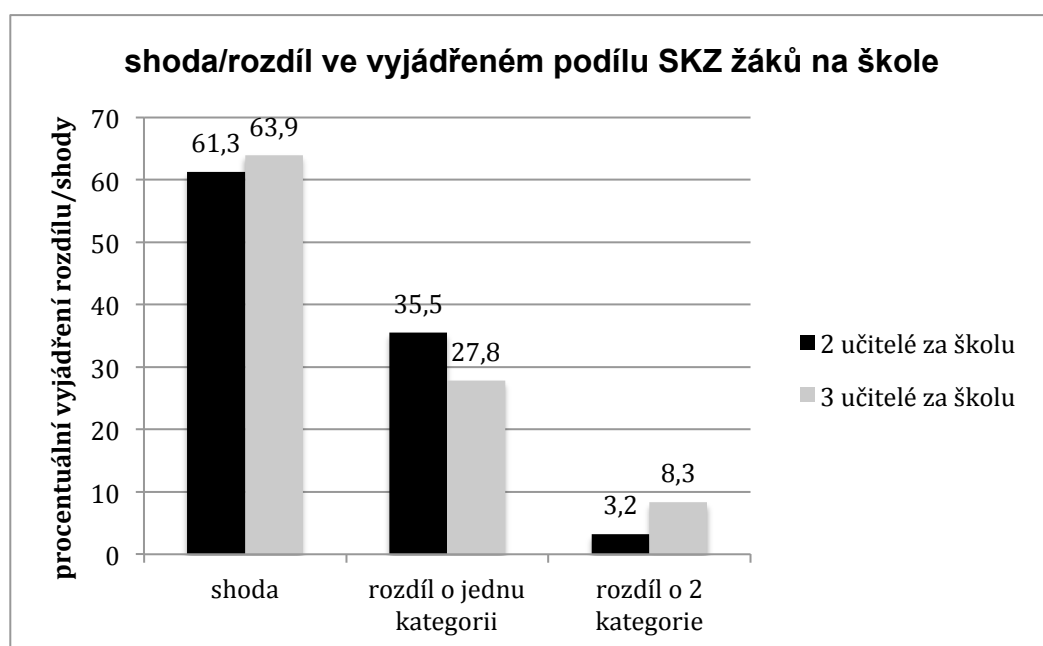
Příčin tohoto rozdílu lze jmenovat hned několik.

1. Odlišnost položené otázky – v dotaznících TIMSS byli ředitelé dotazováni na žáky z ekonomicky slabších rodin, což je kategorie, která se zcela se sociokulturně znevýhodněnými žáky nekryje.
2. Odlišnost pohledu ředitele a učitele - ředitelé by měli mít větší přehled

o počtu SKZ žáků, zatímco pedagogové se při jejich odhadu často řídí jen třídou, popř. třídami, ve kterých učí.

3. Problematika kategoriální proměnné – jednotlivé krajní hodnoty sousedních kategorií přinášejí sice data, která ve výsledku vykazují odlišnost, v reálu ale mezi nimi mohou být jen zanedbatelné rozdíly (př. kategorie II – 25% x kategorie III – 26 %)

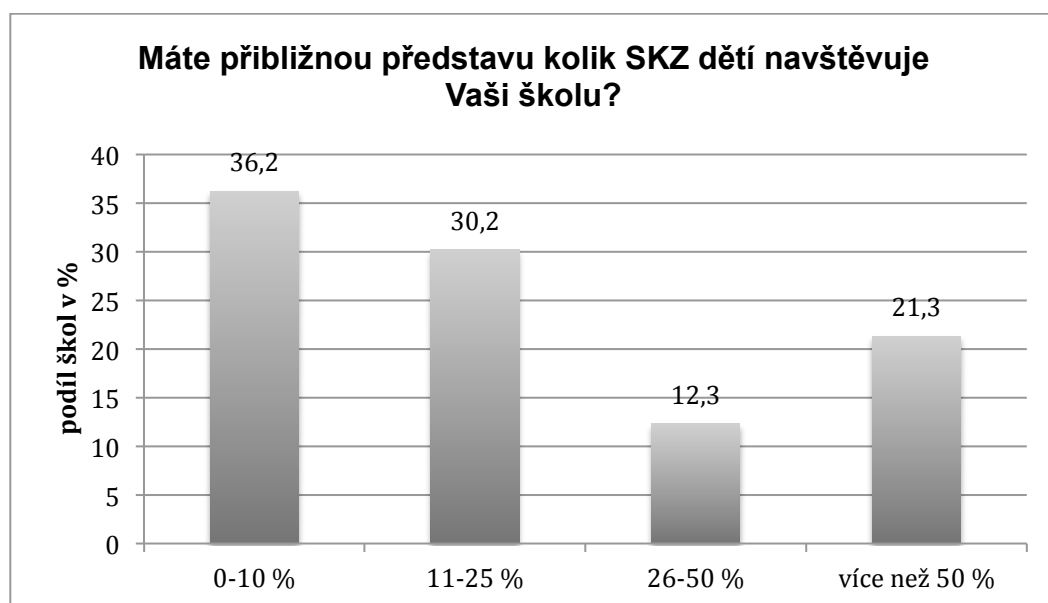
Graf č. 2 Zastoupení SKZ žáků na škole - rozdíly mezi odpověďmi pedagogů v rámci jedné školy



Stejně tak i příčiny rozdílů, které se vyskytly mezi jednotlivými respondenty v rámci jedné školy lze hledat jak v problematice kategoriální proměnné, tak i v dalších oblastech, jako je např. různé vnímání pojmu sociokulturně znevýhodněný žák. Jak ukáže analýza definice, kterou respondenti v dotazníku formulovali, představa není jednotná. Stejně tak odpověď mnoha pedagogů mohla vycházet více z praxe ve vlastní třídě než z objektivního pohledu na celou školu. V důsledku rozdílného zastoupení SKZ žáků v jednotlivých třídách se pak odpovědi respondentů mohly výrazněji lišit.

Rozložení SKZ žáků v celém zkoumaném vzorku znázorňuje následující graf. Záměrným výběrem škol a tak i pedagogů jsou zastoupeny školy s různým podílem SKZ dětí.

Graf č. 3 Zastoupení SKZ žáků dle respondentů na jednotlivých školách



Nejvíce škol se zastoupením SKZ dětí nad 50 % je v moravskoslezském kraji (celkem 19 respondentů z celkového počtu 41 zapojených). Vysoké procento škol s vyšším zastoupením SKZ dětí nalezneme i v kraji Olomouckém a Jihomoravském, kde polovina respondentů svou školu zařadila právě do kategorie nad 50 % a druhá polovina přesně na druhý konec škály, tedy méně než 10 %. (Pokud se odpovědi z jednotlivých škol lišily, pak jen zanedbatelně, což v širší použitých škál, jak už bylo výše popsáno nepovažuji za významné.) Naopak nejvyšší podíl škol, kde pedagogové považují počet SKZ žáků za zanedbatelný, tj. do 10 % se nachází v Praze (odpovědělo tak 22 pedagogů (50 %) z pražských škol).

Ačkoliv získaná data mohou vykazovat analogii s reálným stavem v jednotlivých regionech, nelze je kvůli velikosti vzorku na jednotlivé kraje generalizovat. Porovnávat tedy budu dále především učitele v nultém ročníku, kde je vyšší zastoupení socio-kulturně znevýhodněných žáků, s učiteli 1. a 4. ročníku.

V závislosti na jednotlivých ročnících jsem provedla ještě analýzu dat pomocí t-testu. Ta ukázala, že v otázce po procentuálním zastoupení SKZ žáků na škole existuje statisticky významný rozdíl v odpovědích mezi učiteli přípravných ročníků a 1., 4. ročníků. Příčiny mohou být hned dvě. Přípravné ročníky jsou zřizovány zejména při základních školách, které mají vyšší procentuální zastoupení SKZ žáků.

Z důvodu vysokého zastoupení SKZ žáků v přípravných třídách jsou odhady učitelů, týkající se počtu takových žáků na dané škole, značně zkresleny.

Tab. č. 11 Rozdíl zastoupení SKZ dětí na škole dle jednotlivých ročníků

	průměr	T-test shody průměrů			
		t	df	p	rozdíl průměrů
přípravný ročník	2,62	-3,26	233	0,001	-0,563
1., 4. ročník	2,06	-3,145	84,899	0,002	-0,563

7.2. Definice SKZ žáka

Dříve než se respondenti seznámili s vymezením SKZ žáka (uvedeno v dotazníku), se kterým se v této práci pracuje, byla jim položena otevřená otázka: *Pokuste se definovat, co si představujete pod pojmem "sociokulturně znevýhodněný žák".*

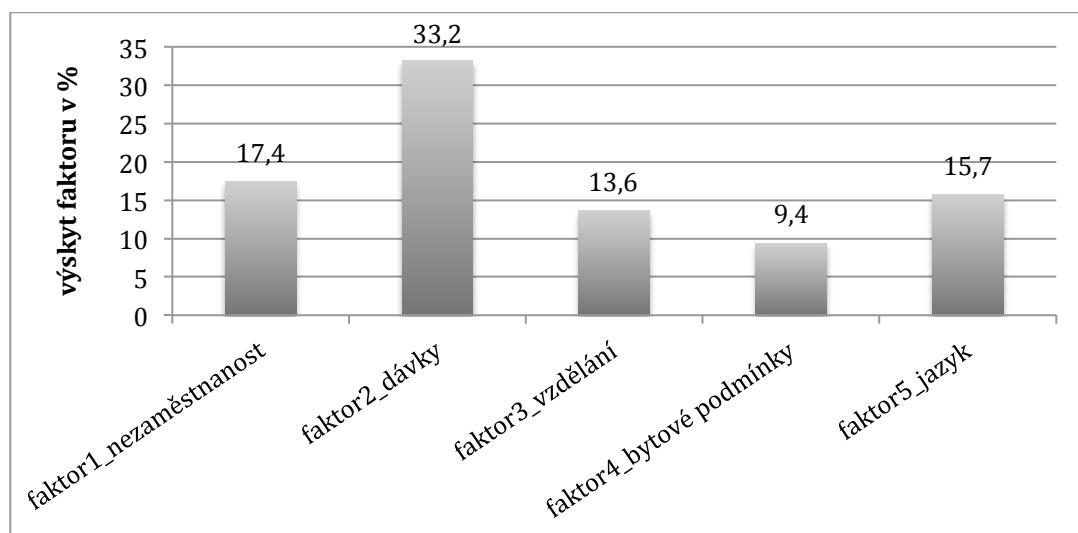
Cílem bylo zjistit, zda představa pedagogů odpovídá námi stanovenému vymezení této skupiny, nebo se v ní objeví např. prvky stereotypního chápání apod. Pro přehled uvádím mnou předložené vymezení pojmu (ovšem zařazené až po otevřené otázce na jejich vlastní vymezení):

Za sociokulturně znevýhodněného žáka je v dotazníku považováno takové dítě, které žije v prostředí, jež splňuje alespoň tři z následujících uvedených kritérií:

- alespoň jeden rodič je nezaměstnaný;*
- alespoň jeden rodič pobírá dávky v hmotné nouzi;*
- nejvyšší ukončené vzdělání alespoň jednoho z rodičů je základní;*
- nestandardní bytové a hygienické podmínky (např. žák nemá vyhrazené místo na učení, nemá vlastní postel, v bytě není zavedena elektrická přípojka);*
- vyučovací jazyk školy je jiný než jazyk, kterým hovoří dítě doma.¹²*

¹² Definice převzata (přeložena) z průzkumu *Prieskum o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole*. MPC ROCEPO; 2012. [cit. 2014-03-23]. Dostupné z http://www.rocepo.sk/downloads/RocPrieskum/MPC_2012prieskum_prac.pdf

Graf č. 4 Četnost výskytu námi použitých faktorů v uvedených definicích u respondentů



Online forma nedovolovala respondentům vynechat vyplnění jakékoliv z položek, aniž by jim bylo dovoleno pokračovat dále, což bylo v případě uvedení definice velkou výhodou. Zatímco pouze dva „on-line respondenti“ napsali, že nechtějí pojem definovat, tedy jejich vymezení chybělo, u papírových dotazníků se našlo hned 14 vyplňujících, kteří pole určené pro definici proškrtnli, nebo jiným způsobem zaznamenali, že nechtějí daný pojem definovat. Navíc zde nebyla zaručena jistota, že vyplňující nejprve dané pole vyplní a až následně se seznámí s uvedenou definicí. Žádný významný rozdíl však jednotlivé skupiny odpovědí nepřinesly.

Pokud budeme brát v potaz dotazníky, kde byl nějakým způsobem pojem vysvětlen, pak se délka definice pohybovala v průměru kolem 119 znaků, tj. cca. 17 slov, s jejichž pomocí respondenti tvořili své výklady tohoto pojmu.

Nejčastějším slovem byla **rodina**, která se v definici objevila hned ve 118 případech. Ukazuje to na skutečnost, že učitelé vědí, že sociokulturní znevýhodnění má původ ne v samotném žákovi, ale právě v jeho rodině či okolí, ve kterém žije. Dalšími velmi frekventovanými pojmy byly **sociálně slabá rodina / prostředí**, které se shodně vyskytly hned ve 49 dotaznících. 41 učitelů použilo slovní spojení **finanční situace; finanční zajištění; finanční problémy, zabezpečení či prostředky**.

Vysoké četnosti, tj. přes 30 vyplňujících dosáhly i další pojmy, jako jsou: **nezaměstnanost, jazyková bariéra, jiná kultura, vzdělání rodičů či cizinec.**

Sousloví **romské děti / dítě (popř. R(r)omové)** použilo k vysvětlení 24 zúčastněných, velmi často i s dalším pojmem, a to **cizinci**.

Příklad uvedených vymezení pojmu, v nichž převažoval etnický aspekt:

„romský žák“

„bud' je to Rom nebo žák, jehož rodiče žijí z dávek státní sociální podpory (nechodí do zaměstnání)“

„žák z romské rodiny nebo žák – cizinec“

V menší míře pedagogové zmiňovali i **bytové podmínky, hygienu, alkohol či drogy v rodině** nebo třeba i **příležitosti ke vzdělávání**.

Na závěr příkládám také příklady definic, jež dobře vystihovaly pojem sociokulturně znevýhodněného žáka:

„Žák z rodiny, často neúplné, která nerozvíjí a rozvoj dítěte nepodporuje, rodiče často nezaměstnaní, s finančním nedostatkem, rodiče nezodpovědní, vnitřně nemotivovaní, nevzdělání apod. V některých případech může být znevýhodněn např. žák cizinec, ten pak spíše v oblasti kultury, vytržen za svých kořenů, u dětí často nedobrovolně, neboť se nejedná o jejich vlastní volbu - žít v cizí zemi.“

„Je to žák (dítě, student), který nemá stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků. Hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. Např. rodiny s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožené sociálně patologickými jevy, azylanti (cizinci), žáci s ústavní nebo ochrannou výchovou.“

„Může to být jakékoliv dítě, jež má pouze jednoho rodiče - samoživitele, nebo jehož rodiče ztratili zaměstnání a pobírají jen dávky v nouzi, dítě rodičů s velmi nízkým intelektem žijícím v nedůstojném rodinném prostředí apod. (možností je velmi mnoho - jde v 80 % o finance).“

„Rodiče s nízkým vzděláním, nezaměstnaní, neumějí hospodařit s finančními prostředky, absence 1 rodiče, špatné bytové podmínky, jiný jazyk.“

V navracených dotaznících najdeme jak ucelené definice SKZ žáků, tak bohužel i útržkovitá vymezení založená na etnicitě. Doufám, že v těchto případech se jedná o pouhé zjednodušující vymezení v důsledku nezájmu o zapisování odpovědí a ne o reálné pojetí tohoto pojmu od samotných pedagogů.

7.3. Přípravenost školy na inkluzi sociokulturně znevýhodněných žáků.

I. Jsou školy a jejich učitelé dostatečně připraveni na inkluzivní vzdělávání ve školách?

7.3.1. Přípravenost škol na inkluzi

Může to být způsobeno současným trendem inkluzivního vzdělání, který je silně medializován, zájmem zúčastněných respondentů o problematiku nebo záměrným výběrem škol pro výzkum, ale dohromady 85,9 % respondentů odpovědělo, že jejich škola je „rozhodně“ nebo „spíše“ na inkluzi připravena, což považuji na základě prostudovaných výzkumů a literatury spíše za překvapivý výsledek. V odpovědích pocházejících z papírových a online dotazníků, kde byl jistý rozdíl v míře anonymity (papírové dotazníky šly přes ředitele škol), lze popsat statisticky významný rozdíl, který dokládá níže uvedená tabulka vzniklá na základě analýzy dat pomocí t-testu. O jednoznačných odpovědích typu „škola je rozhodně připravena“ byly mnohem více přesvědčeni právě respondenti vyplňující papírové dotazníky.

Tab. č. 12 Rozdíl mezi hodnocením připravenosti školy na inkluzi v závislosti na formě dotazníku (výsledky t-testu)

průměr_online dotazník	průměr_papírový dotazník	t	p	rozdíl průměrů
1,86	1,62	2,201	0,029	0,238

Graf č. 5 Přípravenost vlastní školy na inkluzi (srovnání ČR a Německa)



Z grafu č. 5 je patrné, že čeští učitelé byly mnohem pozitivnější ohledně připravenosti školy pro inkluzi než němečtí učitelé (nepřipravenost na inkluzi deklarovalo pouze 12,4 % českých učitelů ve srovnání s 43,9 % učitelů v Německu).

Pokud učitelé měli poukázat na konkrétní nedostatky, hledali je převážně jinde než u sebe samých. Za nejvýznamnější nedostatky považovali **chybějící akceptaci žáků** (nejvýznamnější faktor pro učitele přípravných ročníků a 4. tříd), **příliš velký počet žáků ve třídách** a s tím více méně související **nedostatečný počet odborníků (psychologů, poradců)** a jak sami nejčastěji doplňovali i pedagogických asistentů (nejzávažnější faktor pro učitele 1. tříd). Pro srovnání němečtí pedagogové kladli největší důraz na **nedostatečné vzdělání učitelů**, **nedostatečné prostorové možnosti školy i tříd** či **nedostatečný počet učitelů**.

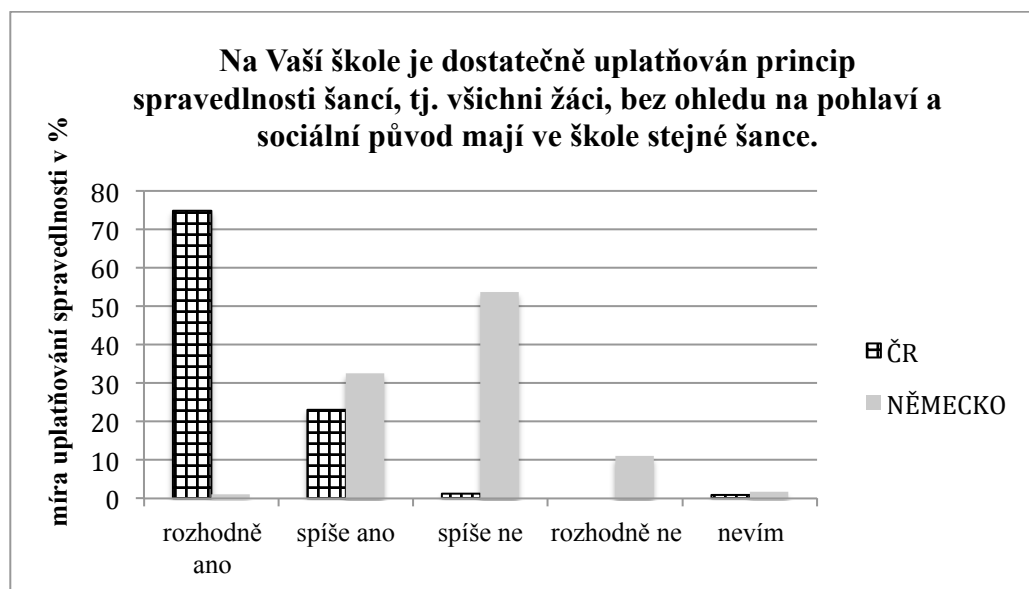
Tab. č. 13 Pořadí závažnosti jednotlivých nedostatků v souvislosti s nedostatečnou připraveností školy na inkluzi, jak ho určili respondenti.

	pořadí	
	ČR	NĚMECKO
nedostatečné vzdělání učitelů	6.	1.
nedostatečné prostorové možnosti školy i tříd	4.	2.
nedostatečný počet učitelů	5.	3.
chybějící odborné síly (psychologové, poradci)	1.	4.
příliš velký počet žáků ve třídách	3.	5.
chybějící akceptace a snaha žáků	2.	6.

Co se týče otázky po uplatňování spravedlnosti na školách, která je s inkluzí úzce spojena, jak bylo uvedeno v teoretické části, byla jednoznačně zodpovězena ve prospěch škol (74,8 % učitelů vybralo odpověď *rozhodně ano*). Je pravdou, že kladná odpověď je v tomto případě přímo žádoucí. Škola je institucí, která by měla stavět právě na principu spravedlnosti. Vychovává budoucí generaci, které vštěpuje důležité mravní principy a spravedlnost je jednou z těch hlavních. Pozitivní je i fakt, že celých 91,8 % pedagogů, kteří učí ve školách, které podle jejich názoru navštěvuje více než 50 % SKZ žáků, zvolilo variantu *rozhodně ano*. Může se jednat o jakýsi doklad toho, že pokud se ve třídách SKZ děti vyskytují, snaží se učitelé o jejich rovnocenné vnímání v rámci celku, tedy eliminují krajní způsoby chování, které se mohou v tomto případě vyskytnout (zasednutí si na žáka, přehnaná pozornost vůči žákovi, omlouvání jeho chyb, apod.).

Naopak, němečtí pedagogové o uplatňování spravedlnosti na jejich školách tak jednoznačně přesvědčeni nejsou. Těžko usuzovat, zda rozdíl ve výpovědích má základ spíše ve větší upřímnosti německých respondentů, či spočívá hlouběji v systému německého školství.

Graf č. 6 Uplatňování spravedlnosti na školách (srovnání mezi státy)



Zjištěná data lze shrnout následujícím způsobem.

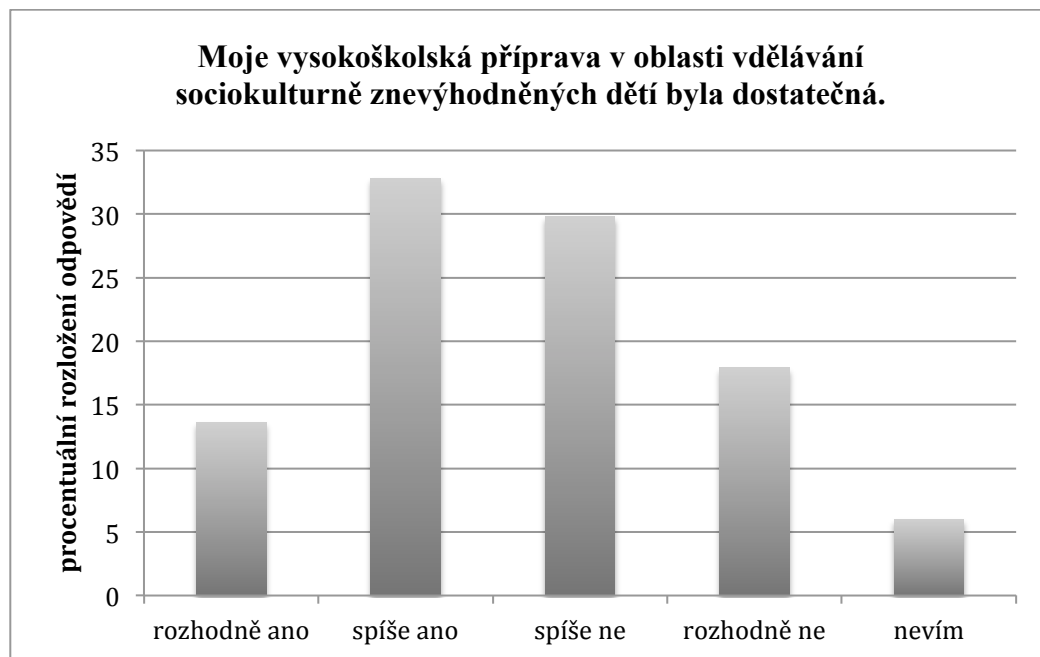
Školy jsou dle učitelů na inkluzivní vzdělávání připraveny a v plné míře se snaží uplatňovat princip spravedlnosti. Překážky, které inkluzivnímu vzdělávání brání, vidí učitelé mimo svůj dosah, zejména v žácích samotných (chybějící akceptace a snaha žáků) a materiálních či personálních nedostacích školy, na které pracují.

7.3.2. Přípravenost pedagogů

Vliv výuky učitele souvisí s jeho znalostmi a dovednostmi, ale i sebevědomím, se kterým před žáky vstupuje. Nedílnou součástí v tom hraje vysokoškolská příprava, ale i další, většinou (bohužel v českém vzdělávacím systému) čistě individuální, vzdělání pedagogů.

Momentálně končím svou pedagogickou přípravu a nebojím se říci, že v oblasti vzdělávání SKZ žáků byla nedostatečná. Nabídka povinných kurzů se sice zlepšuje a v rámci volitelných předmětů si lze zapsat tematické semináře i na jiných fakultách. Převážně je ale zastoupena pouze romská tematika, popř. téma cizinců. Postoj dotazovaných pedagogů do jisté míry mé zkušenosti na vysoké škole odpovídá.

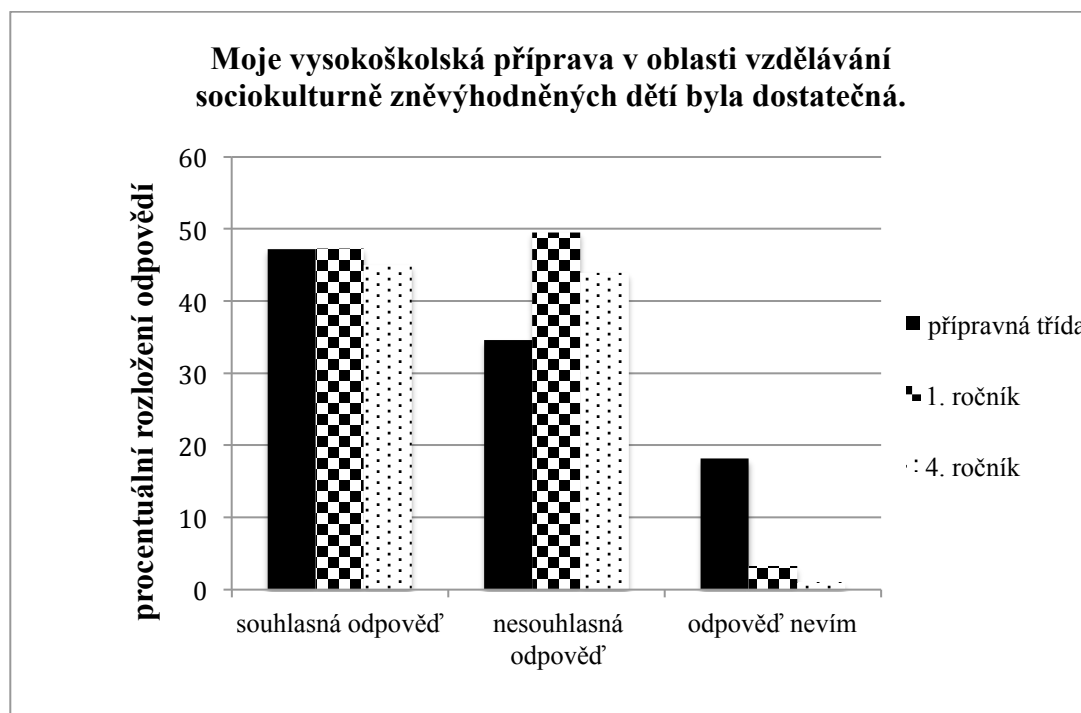
Graf č. 7 Spokojenost s vysokoškolskou přípravou



Rovnoměrný podíl učitelů, kteří s tvrzením souhlasí i nesouhlasí může být způsoben i nejasným vymezení sousloví „dostatečná pedagogická příprava v oblasti SKZ dětí“, neboť doposud neexistuje žádný přehled, co všechno by vlastně taková příprava měla obsahovat. Lze tedy očekávat, že respondenti při odpovědi na otázku promítali do své odpovědi různé představy o ideálním stavu. Jako obecnou odpověď a vyjádření problematičnosti přípravy lze však i tuto otázku přijmout.

U mladší generace, tj. do 49 let převládají na otázku po dostatečnosti jejich pedagogické přípravy v souvislosti se SKZ žáky záporné odpovědi nad kladnými, u skupiny dotazovaných nad 50 let naopak spíše pozitivní hodnocení pedagogické přípravy, což považuji za zajímavé zjištění. Jeho příčiny by se daly hledat v reálné rozdílnosti pedagogické přípravy v minulosti, v nižších očekáváních od studia či snad v delší době od ukončení jejich studia.

Graf č. 8 Vysokoškolská připravenost pedagogů dle vyučovaného ročníku



Z grafu lze vyčíst, že nespokojenost převládá zejména na straně učitelů 1. a 4. ročníků, zatímco u učitelů přípravných ročníků převládá spíše pozitivní hodnocení vysokoškolské přípravy. Fakt může být způsoben i tím, že v přípravných ročnících často učí speciální pedagogové (nebo jsou učitelům prvního stupně k dispozici). Jejich příprava je tak přímo na specifický přístup k různým znevýhodněným skupinám dětí orientována. Zajímavé je také množství odpovědí „nevím“ u pedagogů z přípravných ročníků, kterou zvolilo přes 18 % respondentů.

Na základě výsledků předchozí otázky jsem si následně stanovila další hypotézu.

H1: Zájem o další vlastní vzdělávání je u pedagogů přípravných ročníků vyšší než u učitelů prvních a čtvrtých tříd.

Při formulaci hypotézy jsem vycházela ze skutečnosti, že v přípravných třídách často vyučují speciální pedagogové, kteří tak mají zájem zvýšit si znalosti v oblastech didaktických a metodologických. Navíc je oblast přípravných ročníků stále velmi mladá a neustále zde přibývá nových trendů, které mohou pedagogy lákat.

H0₁: Zájem o další vzdělávání se v závislosti na vyučovaném ročníku neliší.

Tab. č. 14 Testování hypotézy H1 (T-test)

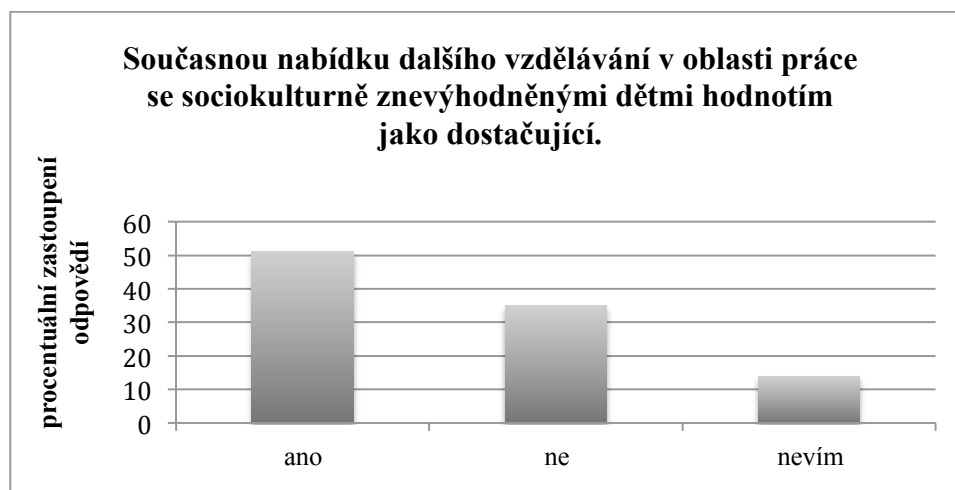
	Ø přípravný ročník	Ø 1., 4. ročník	T-test shody průměrů			
			t	df	p	rozdíl průměrů
Měl/a bych zájem se dozvědět více informací o vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí používaných jinde v Evropě nebo ve světě.	1,62	1,98	2,9	233	0,004	0,36
			2,741	82,479	0,008	0,36

Učitelé byli pro tuto hypotézu rozděleni do dvou skupin, a to 1) učitelé přípravných ročníků a 2) učitelé 1., 4. tříd. Základem pro toto rozdělení byl možný počet SKZ dětí ve třídě. Přípravné ročníky jsou zřizovány zejména pro SKZ žáky, což může ovlivňovat názory na otázky s touto skupinou žáků spojené. Ačkoliv neznáme přesný počet SKZ žáků ve třídách jednotlivých respondentů. Při analýze dat pomocí [t-testu](#) se ukázalo, že existuje statisticky významný rozdíl mezi pedagogy 1. a 4. tříd a těmi z přípravných ročníků v odpovědích na otázku, kolik procent SKZ žáků navštěvuje danou školu. Dá se tak vyvodit, že zúčastnění učitelé z přípravné třídy mají větší zkušenost s prací se SKZ dětmi.

Na základě testování hypotézy pomocí dvouvýběrového t-testu, lze nulovou hypotézu $H0_I$ na 5% hladině významnosti zamítnout ($p < 0,05$) a zároveň tak považovat hypotézu H za potvrzenou. Existuje tedy rozdíl mezi pedagogy přípravných ročníků a těmi z 1. a 4. tříd v zájmu o další vzdělávání.

Celkově u respondentů převažovalo pozitivní přiklonění se k dalšímu vzdělávání (85,5 % mělo rozhodně nebo spíše zájem dozvědět se více informací o vzdělávání SZK dětí používaných jinde v Evropě nebo ve světě).

Graf č. 9 Hodnocení nabídky vzdělávání v oblasti práce se SKZ žáky



Zjištěná data spíše než na nezájem učitelů ukazují na chybějící přehled o možném vzdělávání, na jehož základě nelze jednoznačně otázku zodpovědět. Neznalost možností dalšího vzdělávání je nejspíš příčinou i vysoké míry zastoupení odpovědi „nevím“.

V následující části dotazníku se učitelé měli možnost vyjádřit k oblastem, ve kterých by se rádi v souvislosti s touto tematikou dále vzdělávali. Svými odpověďmi učitelé odkazovali zejména na práci speciálních pedagogů – **naučit se pracovat s diagnostikou školní připravenosti SKZ dítěte¹³, poznat individualitu dítěte a na základě toho rozvíjet jeho potenciál. Diagnostické nástroje by stejně rádi používali k identifikaci sociokulturních vlivů, které jsou pro vývoj SKZ dítěte důležité.** V neposlední řadě je pro ně důležité začít **vnímat výchovu a vzdělání SKZ dětí jako veřejný problém.** Jako veřejný problém by tuto oblast měli vnímat nejen pedagogové, ale celá široká veřejnost, neboť jen tak může být dosaženo komplexního zlepšení.

Čeští učitelé jsou v hodnocení přípravy na své povolání v souvislosti se SKZ dětmi spíše nerozhodní. Stejně tak otázku po přehledu o dalším vzdělávání v této oblasti neopanovaly přesvědčivé odpovědi. Situaci by mohla zlepšit lepší informovanost pedagogů o různých seminářích, kurzech, ale třeba i nové literatuře. V rámci vysokoškolské přípravy by pak zřejmě bylo dobré zařadit více (minimálně

¹³ Vzhledem ke skutečnosti, že respondenty byli učitelé 1. stupně (0. , 1. a 4. ročníků), kteří se často účastní zápisů ke školní docházce, kde mnohdy hodnotí i schopnosti dítěte a jeho připravenost na školu, není volba této kategorie překvapivá.

volitelných) předmětů z oblasti speciální pedagogiky a diagnostiky, které by v praxi učitelům mohly hodně pomoci.

7.4. Faktory ovlivňující úspěšnost žáka

II. Jaké proměnné ovlivňující žáka působí z pohledu učitele na úspěšnost žáka ve škole?

7.4.1. Vliv vnitřních charakteristik dítěte

Učitelé měli za úkol seřadit jednotlivé aspekty dle závažnosti v závislosti na otázce v dotazníku: „Úspěšnost dítěte ve škole závisí zejména na:“ ... Podle pedagogů úspěšnost žáků ovlivňují nejvíce následující charakteristiky:

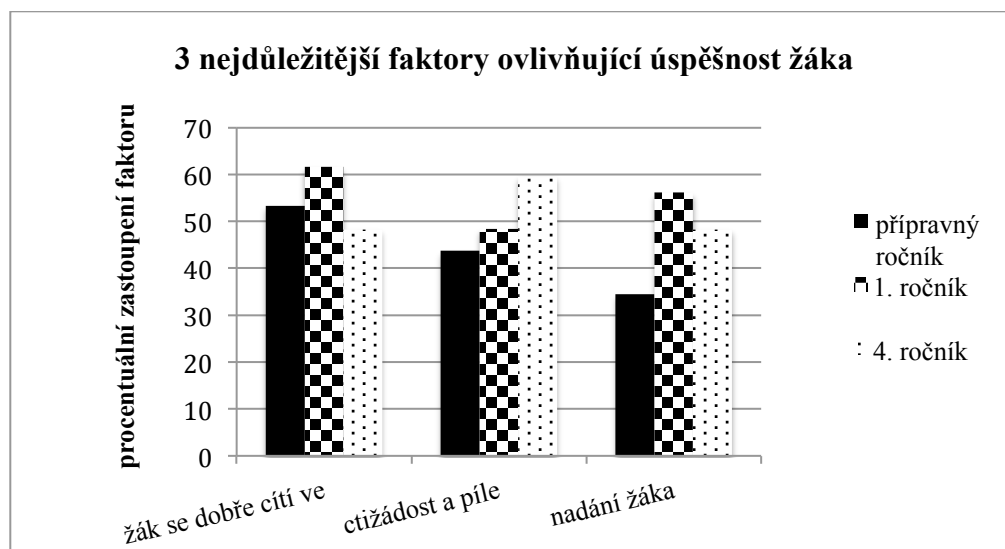
1. zda se dítě ve škole cítí dobře;
2. ctižádost a píle dítěte;
3. nadání dítěte.

Tab. č. 15 Pořadí aspektů zvolených respondenty na základě položky v dotazníku: *Úspěšnost dítěte ve škole závisí zejména na:*

	pořadí	
	ČR	NĚMECKO
tom, zda se dítě ve škole dobře cítí	1.	1.
nadání dítěte	3.	2.
kvalitě učitelů	4.	3.
tom, jak moc dávají rodiče pozor, zda si jejich dítě dělá úkoly a dostatečně se učí	6.	4.
podpoře rodičů při domácích pracích či učení	5.	5.
ctižádosti a píli dítěte	2.	6.
velikosti třídy	9.	7.
vzdělání rodičů	7.	8.
jazyku, kterým se doma hovoří	8.	9.
konkurenční situaci ve třídě	10.	10.
odměnách od rodičů za dobré výsledky	11.	11.

Z tabulky lze vyčíst, že vnímání jednotlivých aspektů, které ovlivňují úspěšnost dítěte ve škole, je u českých i německých pedagogů velmi podobné.

Graf č. 10 Četnost výskytu tří nejčastěji uváděných charakteristik v souvislosti s vyučovaným ročníkem



Učitelé jsou mínění, že úspěšnost žáka ve škole ovlivňují zejména jeho vnitřní charakteristiky. Mezi pedagogy jednotlivých ročníků nebyl shledán statisticky významný rozdíl ve vnímání důležitosti jednotlivých aspektů. Na základě grafu je ale zřejmé, že rozdíly v odpovědích v závislosti na vyučovaném ročníku existují. Zatímco pro učitele z přípravných a prvních ročníků je nejdůležitější to, jak se žák cítí (v těchto ročnících nejde tolik o výkonnostní výsledky), učitelé 4. ročníků kladou největší důraz na ctižádost a píli, neboť v tomto stádiu školní docházky už úspěch souvisí úzce s výkonem žáka, který ctižádost i píle ovlivňují.

V návaznosti na předchozí oddíl jsem předpokládala, že větší roli budou hrát charakteristiky týkající se rodiny (vzdělání, podpora rodičů; mateřský jazyk), stejně jako ty, které se týkají učitele. Na výsledné škále se ale tyto charakteristiky pohybovaly spíše kolem středu, čímž učitelé ukázali, že na vzdělávací cestě je pro ně nejdůležitější samotný žák a jeho charakteristiky.

Učitelé věří, že pokud se žák ve škole dobře cítí, je pilný a ctižádostivý a nechybí mu nadání, může být opravdu úspěšný.

Ve srovnání se zahraničními výsledky můžeme mluvit o jakémsi sebevědomém

postoji českých učitelů, kteří si vlastní neúspěch, popř. problém na své straně připouští jen velmi zřídka, o čemž se přesvědčíme ještě v další části práce.

7.4.2. Vliv rodiny a školy na žáka

Nejvýznamnější faktory způsobující horší šance jednotlivých dětí spočívají podle českých pedagogů zejména v rodině.

Tab. č. 16 Pořadí aspektů zvolených respondenty na základě otázky v dotazníku:
V čem podle Vás spočívají příčiny horších šancí některých žáků?

	pořadí	
	ČR	NĚMECKO
chybějící zájem o dítě a jeho vzdělání ze strany mnohých rodičů	1.	1.
chybějící výchova – děti často přicházejí do školy bez osvojených hygienických či pracovních návyků	2.	2.
chybějící funkce vzorů u rodičů	3.	3.
nedostatek času rodičů na své děti	4.	4.
nedostatečná orientace rodičů v možnostech podpory vlastních dětí (programy škol, neziskových organizací ap.)	6.	5.
nedostatečná pomoc dětem v důsledku nevzdělanosti rodičů	5.	6.
rozdílné nadání dětí	8.	7.
rozdílné finanční zázemí rodiny	7.	8.
nedostatečná podpora znevýhodněných dětí ze strany státu a jeho institucí	9.	9.
rozdílná kvalita péče v pečovatelských zařízeních oproti rodině	10.	10.
znevýhodňování dětí vychovateli či učiteli	11.	11.

Abych na pravou míru uvedla bod týkající se role rodičů jako vzoru, uvedu doplňující vyjádření jednoho z respondentů, na jehož základě je třeba si uvědomit, jaké obtíže mohou být spojeny s posilováním rodičovských vzorů u některých dětí:
„Děti rodiče jako vzory berou, nejedná se ale o vzory přijatelné většinou společnosti, jako když vezmeme v potaz např. dealerku drog.“

Zajímavé byly i komentáře k položce 9 a 10. Zde někteří respondenti psali, že o těchto oblastech nemají dostatečné množství informací, a proto je umísťují až na konec stupnice, aniž by to nutně mělo znamenat jejich bezvýznamnost v souvislosti s příčinami horších šancí SKZ žáka.

Pro mě překvapivým, pozitivním zjištěním ve výsledném žebříčku významnosti příčin horších šancí je i fakt, že se výrazně neprojevil bod: rozdílné finanční zázemí rodiny. 7. a 8. pozice dokazuje, že přes medializaci problematiky, v níž hraje finanční zázemí rodiny významnou roli, tuto příčinu učitelé nepovažují v souvislosti se šancemi dětí za natolik důležitou. Otázkou však je, jaký je reálný stav a vliv ekonomického kapitálu na vzdělanostní šance dětí. Ani v mezinárodních výzkumech (PISA a TIMSS) nejsou informace o příjmech rodiny k dispozici, dozvídáme se pouze o sociálním a kulturním zázemí (byť povolání koreluje s příjmy). Nelze tak říci, jaký je přesně samotný vliv ekonomických faktorů na dosažené vzdělání.

Z výše popsaných dat vyplývá, že **učitelé v souvislosti s šancemi žáků opravdu přikládají faktorům spojeným s rodinou větší význam než faktorům vnějším** (škole, státu a státním institucím).

Co má větší význam na cestě k úspěchu sociokulturně znevýhodněného žáka?
Rodina nebo škola?

Tab. č. 17 *Vliv sociálního zázemí rodiny na žáka považují za významný.*

	vyučovaný ročník						dohromady	
	1.		4.		přípravný			
	N	%	N	%	N	%	N	%
rozhodně ano	53	58,2	49	55,1	39	70,9	141	60
spíše ano	34	37,4	32	36	16	29,1	82	34,9
spíše ne	4	4,4	7	7,9	0	0	11	4,7
rozhodně ne	0	0	1	1,1	0	0	1	0,4

Na základě analýzy lze tvrdit, že učitelé považují sociální zázemí žáka za důležité, ale stejně tak věří svému vlastnímu vyučování a jeho potenciálu, který může být ještě umocněn právě podporou žáka ze strany rodiny.

H2: Učitelé přípravných ročníků považují sociální zázemí žáka za významnější faktor než učitelé 1. a 4. ročníků.

V závislosti na skutečnosti, že přípravné ročníky velmi často suplují roli rodičů předpokládám, že sociálnímu zázemí rodiny budou přikládat větší význam. Neboť se mnohem více se SKZ žáky setkávají a vliv zázemí rodiny na tyto děti tak vnímají mnohem výrazněji.

H0₂: Neexistuje statistický rozdíl mezi pohledem na význam sociálního zázemí žáka v závislosti na vyučovaném ročníku.

Tab. č. 18 Testování hypotézy H2 (T-test)

	Ø přípravný ročník	Ø 1., 4. ročník	T-test shody průměrů			
			t	df	p	rozdíl průměrů
Vliv sociálního zázemí rodiny na žáka považují za významný.	1,29	1,51	2,752	123,9	0,007	0,215

Hypotézu jsem ověřila pomocí dvouvýběrového t-testu, který nám pomohl zjistit, zda opravdu existuje rozdíl v pohledu na význam sociálního zázemí rodiny v závislosti na tom, zda respondenti vyučují v přípravném ročníku, který je doposud zřizován právě pro sociokulturně znevýhodněné děti, nebo jsou učiteli 1. a 4. tříd základních škol. Na 5% hladině významnosti byl zjištěn statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$). Nulová hypotéza H_{04} byla zamítnuta a potvrdilo se, že sociální zázemí opravdu za důležitější považují učitelé přípravných ročníků.

K detailnějšímu zjištění v této oblasti byla využita škála GTE (General Teaching Efficacy) z dotazníku TES (*Teacher Efficacy Scale* 1984). Tato subškála „Potenciality vyučování vnímané učitelem“ je zaměřena na obecné zjištění, nakolik dle učitelů může vyučování překonat nepříznivé vlivy prostředí a charakteristiky žáků (nedostatek motivace, nepodnětné rodinné zázemí apod). (Greger, 2011)

Analýza škály GTE pomocí koeficientu vnitřní konzistence Cronbachovo alfa ukázala, že položka 6 (*Kvalitním vyučováním je možno vyvážit nepříznivý vliv rodinného zázemí žáků.*) nepřispívá ke kvalitě celkové škály (Cronbachovo alfa s položkou 6 je 0,699, bez této položky 0,717). Podobně zjistil i Greger (2011), že tato položka nepřispívá k vnitřní konzistenci škály GTE. Výsledná škála GTE

a průměr z ní, je tak konečně tvořen na základě 6 položek, nikoliv původně zamýšlených 7.

Také faktorová analýza (metoda hlavních komponent) ukázala na jedno-faktorové řešení (vysvětlená variance při metodě hlavních komponent byla 37 %). Faktorové zátěže jsou prezentovány níže a je zřejmé, že položka 6 přispívá nejméně. Zároveň má otočenou škálu (viz záporné znaménko faktorové zátěže). V následné tabulce je uvedena na 7. místě, neboť pro účely dotazníku byly otázky seřazeny jinak. Stejně tak byla upravena škála odpovědí z původní šestimístné škály na pětimístnou, jelikož taková škála provázela celý dotazník a nechtěla jsem její změnou narušit kontinuitu dotazníku.

Tab. č. 19 Faktorové zátěže jednotlivých tvrzení

	Component
	1
Učitel má jen malý vliv na výsledky žáků, rozhoduje především rodinné zázemí žáků.	0,781
Ve srovnání s vlivem rodiny má moje vyučování jen malý vliv na výsledky žáků.	0,716
Kolik je žák schopen se naučit, závisí především na tom, z jaké rodiny pochází.	0,633
Pokud žáci neposlušají doma rodiče, pak nebudou akceptovat žádné požadavky na kázeň ani ve škole.	0,577
Ani velmi dobrý učitel nemusí pozitivně ovlivnit výsledky mnoha žáků.	0,552
Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.	0,536
Kvalitním vyučováním je možno vyvážit nepříznivý vliv rodinného zázemí žáků.	-0,355

Výsledný průměr škály GTE je tedy uváděn jako průměr položek 7-12 v mém dotazníku.

Tab. č. 20 Výsledný průměr škály GTE

	aritmetický průměr	minimum	maximum	variační rozpětí	maximum / minimum	rozptyl	N položek
průměr položek	2,453	1,705	2,792	1,087	1,637	0,168	6

Na základě analýzy je vidět, že odpovědi byly spíše nerozhodné. Od středu škály, tedy průměru 2,5 je výsledný průměr škály posunut jen mírně vlevo, tedy směrem

k nižší vnímané potencialitě vyučování a příklonu k převažujícímu významu rodinného zázemí. Pro přesnější přehled o jednotlivých položkách přikládám následující 2 tabulky, které zaznamenávají jejich výsledné hodnoty a procentuální míru odpovědí.

Tab. č. 21 Výsledné hodnoty jednotlivých položek škály GTE

	aritmetický průměr	směrodatná odchylka	N
Pokud žáci neposlouchají doma rodiče, pak nebudou akceptovat žádné požadavky na kázeň ani ve škole.	2,4	0,846	207
Ve srovnání s vlivem rodiny má moje vyučování jen malý vliv na výsledky žáků.	2,79	0,782	207
Kolik je žák schopen se naučit, závisí především na tom, z jaké rodiny pochází.	2,77	0,927	207
Ani velmi dobrý učitel nemusí pozitivně ovlivnit výsledky mnoha žáků.	2,37	0,819	207
Učitel má jen malý vliv na výsledky žáků, rozhoduje především rodinné zázemí žáků.	2,69	0,783	207
Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.	1,71	0,686	207

Tab. č. 22 Procentuální rozložení odpovědí u jednotlivých položek škály GTE

	četnost odpovědí v procentech				
	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nevím
Pokud žáci neposlouchají doma rodiče, pak nebudou akceptovat žádné požadavky na kázeň ani ve škole.	12,8	44,3	31,5	10,6	0,9
Ve srovnání s vlivem rodiny má moje vyučování jen malý vliv na výsledky žáků.	2,1	34,5	40,4	19,6	3,4
Kolik je žák schopen se naučit, závisí především na tom, z jaké rodiny pochází.	8,1	31,1	35,7	24,3	0,9
Ani velmi dobrý učitel nemusí pozitivně ovlivnit výsledky mnoha žáků.	11,5	48,1	27,2	9,4	3,8
Učitel má jen malý vliv na výsledky žáků, rozhoduje především rodinné zázemí žáků.	3,8	36,2	41,3	16,2	2,6
Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.	39,1	48,5	6,8	2,1	3,4

Abychom měli představu o tom, jakou výpovědní hodnotu mají data námi získaná, přikládám výsledky studií v ČR i na Slovensku mapující výsledný průměr škály GTE. Zatímco v ČR (2011) byl výzkum proveden na učitelích matematiky 8. ročníků, na Slovensku (2009) byl prováděn mezi studenty pedagogické fakulty. Je tak vysoce pravděpodobné, že mezi oběma výsledky (a zároveň i tím naším) budou existovat rozdíly. Ty mohou být dány jak délkou praxe, tak např. vyučováním ročníkem. Důležité je upozornit, že v dotazníku TES byla v těchto výzkumech použita šestistupňová škála a střed tedy leží na hodnotě 3,5 (odlišné od mnou použité škály, kde střední hodnota je rovna 2,5).

Tab. č. 23 Výsledné průměrné hodnoty škály GTE pocházející z výzkumů v Čechách a na Slovensku

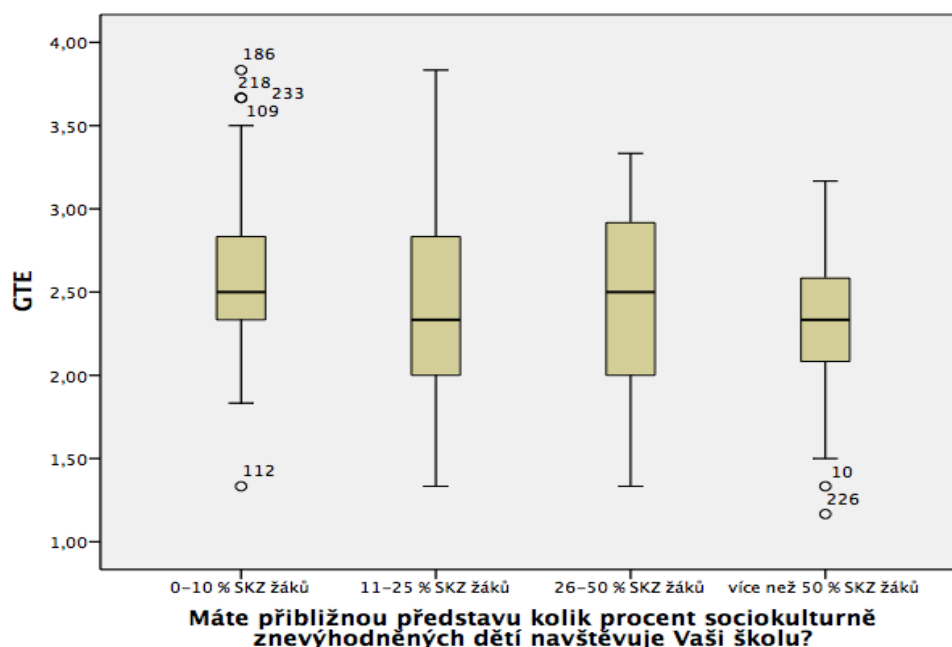
	aritmetický průměr	směrodatná odchylka
ČR (bez ot. 6) učitelé zš	2,95	0,83
SLOVENSKO studenti učitelství	3,69	0,73

zdroj: Greger (2011)

Ukázalo se, že učitelé méně věří tomu, že jejich vyučování dokáže překonat nepříznivé vnější podmínky, zatímco optimismus studentů je vyšší.

Následující kvartilový graf zobrazuje hodnoty GTE v závislosti na odpovědích respondentů v mém výzkumu, které udávaly podíl SKZ žáků na škole.

Graf č. 11 Výsledky škály GTE v závislosti na zastoupení SKZ žáků na škole



V rámci další podrobnější analýzy dat, byla provedena jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA), která sledovala rozdíly v odpovědích v souvislosti s tím, jaký podíl SKZ žáků navštěvuje dle respondentů jejich školu. Za pomoci této analýzy jsem chtěla zjistit, zda se v závislosti na počtu SKZ dětí ve škole liší subjektivně

vnímaná potencialita vyučování. Výsledky testování jsou uvedeny v následující tabulce v podobě, jak ji prezentuje statistický program SPSS 22.0.

Tab. č. 24 Výsledky jednofaktorové analýzy rozptylu (škála GTE versus procentuální zastoupení SKZ dětí na škole)

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pokud žáci neposlouchají doma rodiče, pak nebudou akceptovat žádné požadavky na kázeň ani ve škole.	Between Groups	0,825	3	0,275	0,356	0,785
	Within Groups	178,622	231	0,773		
	Total	179,447	234			
Ve srovnání s vlivem rodiny má moje vyučování jen malý vliv na výsledky žáků.	Between Groups	1,742	3	0,581	0,772	0,51
	Within Groups	173,679	231	0,752		
	Total	175,421	234			
Kolik je žák schopen se naučit, závisí především na tom, z jaké rodiny pochází.	Between Groups	3,797	3	1,266	1,465	0,225
	Within Groups	199,565	231	0,864		
	Total	203,362	234			
Učitel má jen malý vliv na výsledky žáků, rozhoduje především rodinné zázemí žáků.	Between Groups	2,909	3	0,97	1,332	0,265
	Within Groups	168,138	231	0,728		
	Total	171,047	234			
Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.	Between Groups	20,724	3	6,908	9,29	0,000
	Within Groups	171,77	231	0,744		
	Total	192,494	234			
Ani velmi dobrý učitel nemusí pozitivně ovlivnit výsledky mnoha žáků.	Between Groups	1,226	3	0,409	0,451	0,717
	Within Groups	209,14	231	0,905		
	Total	210,366	234			

Na základě provedené analýzy na 1% hladině významnosti byl statisticky významný rozdíl v odpovědích v závislosti na předpokládaném počtu SKZ žáků ve škole prokázán pouze u výpovědi: *Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.*

V návaznosti na tento výsledek byl proveden ještě t-test, který měl ověřit, zda statisticky významný rozdíl v této výpovědi bude i mezi učiteli přípravných ročníků a učiteli 1. a 4. tříd. Neboť, pokud se liší výpovědi v souvislosti se zastoupením SKZ žáků na škole, mělo by tak tomu být i v souvislosti s počtem těchto žáků

ve třídách. Jak již bylo v této práci dokázáno, právě přípravné ročníky navštěvují převážně SKZ děti.

Tab. č. 25 Výsledky t-testu

	Ø přípravný ročník	Ø 1., 4. třída	T-test shody průměrů		
			t	p	rozdíl průměrů
Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.	1,6	1,89	2,082	0,038	2,89

Na základě t-testu se předpoklad potvrdil a lze tak vyvodit, že učitelé, kteří mají větší zkušenosti se SKZ žáky (třídy, školy s větším poměrem zastoupení SKZ žáků), věří, že kdyby se rodiče dětem věnovali více, dokázali by je oni sami více naučit. Zároveň jde o smutné zjištění, že Ti, kteří přímo pracují se SKZ žáky, věří méně v možnosti vyučování a školy překonávat nepříznivé podmínky rodinného zázemí.

7.5. Vztah rodiny a školy

Vztah mezi rodinou a školou je při vzdělávání SKZ dětí jednou z klíčových oblastí. Nejde jen o navázání spolupráce, ale i o její udržování. Ústupky rodičům nebo naopak tlak na ně nevede k žádným výsledkům, vztah musí být založen na rovnocennosti a vzájemné úctě.

Na základě šetření lze tvrdit, že pokud nějaké problémy ve vztahu rodiny a školy jsou, není jejich původ podle respondentů ve škole, popř. v učitelích. Rodinám učitelé vyčítají jejich nezáměr o vzdělání svého dítěte, ale stejně tak upozorňují i na jejich nízké vzdělání či obecnou neznalost. Je ale pravděpodobné, že pokud bychom se na stejné otázky dotazovali rodičů, viděli by chyby naopak ve škole.

III. Liší se vztah učitele ke spolupráci s rodinou v návaznosti na vyučovaný ročník?

H3: Učitelé přípravných ročníků v důsledku své role vidí nedostatky na straně rodičů významněji než učitelé prvních a čtvrtých ročníků základní školy.

Při formulaci hypotézy vycházím ze skutečnosti vyššího podílu SKZ dětí v přípravných ročnících oproti těm v prvním a čtvrtém ročníku. Mnoho z toho, co by se v přípravných ročnících měly děti naučit, jsou vědomosti, dovednosti, které si ostatní děti osvojují např. právě v rodině. Na základě toho si myslím, že právě učitelé přípravných ročníků budou k rodičům kritičtější než učitelé prvních a čtvrtých tříd. Pokud totiž SKZ žáci již do hlavního vzdělávacího proudu nastoupí a udrží se zde např. až do čtvrté třídy, je to často i známka dobré rodičovské péče o dítě a jeho vzdělávání.

H0₃: Pohled na nedostatky na straně rodičů se v závislosti na vyučovaném ročníku neliší.

Tab. č. 26 Testování hypotézy H3 (T-test)

	Ø přípravný ročník	Ø 1., 4. ročník	Levenův test rovnosti rozptylů		T-test shody průměrů			
			F	Sig.	t	df	p	rozdíl průměrů
Rodiče velmi často nejsou schopni svým dětem pomoci ani s domácími úkoly.	2,07	2,35	3,931	0,049	1,98	233	0,05	0,277
					2,1	98,4	0,04	0,277

Rozdíl v odpovědích obou skupin na otázku, která ukazuje očekávání učitelů vůči rodičům je, jak ukázal t-test, statisticky významný. Pomoc rodičů dětem vidí učitelé přípravných ročníků jako více problematickou než skupina učitelů 1. a 4. tříd.

Naopak v oblastech, které se týkaly hodnocení přístupu pedagogů k rodičům, rozsahu a možností spolupráce a komunikace s rodiči či problematických oblastí, které je třeba zlepšovat, se všechny skupiny pedagogů shodovaly.

Část dotazníku zmapovala i oblasti, které by v souvislosti se zkvalitňováním spolupráce s rodinou a komunitou SKZ dětí potřebovali učitelé nejvíce rozvíjet.

Překvapivě nešlo o žádné specifické oblasti, ale o základní, hodně obecná témata. To ukazuje, že vztah mezi rodinou a školou nejspíš na školách nefunguje tak, jak by měl, tedy ku prospěchu obou stran, a proto potřebují učitelé posilovat zejména základní oblasti.

Učitelé by nejraději posílili **kontakt s rodiči SKZ žáků, budovali s nimi vzájemnou důvěru, kooperativní a partnerský vztah** a v neposlední řadě by uvítali **vytváření prostoru na rozhovory s rodiči SKZ dětí**, tj. organizovali více

vzájemných setkání, kde by mohly probíhat i neformální rozhovory, tzn. nesetkávat se jen při příležitosti třídních schůzek, kterým se rodiče těchto žáků často i záměrně vyhýbají.

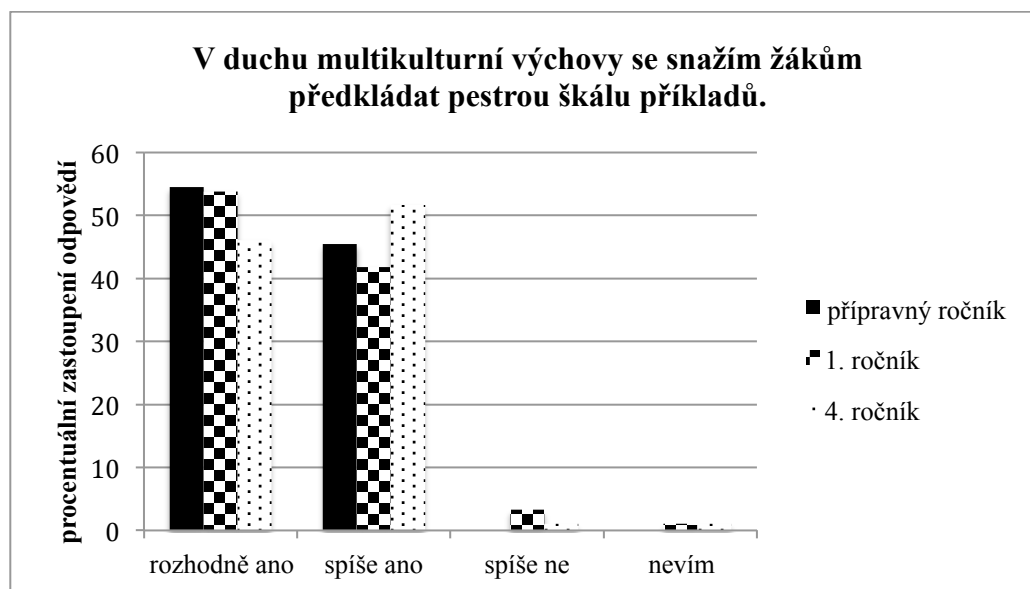
Je dobře, že učitelé si uvědomují potřebu najít si čas na takové rozhovory s rodiči, kde bude prostor i na pochvalu SKZ žáků a nejen na obecné informace k celé třídě, popř. výtkám a pochvalám k jednotlivcům, na což jsou třídní schůzky primárně určeny. Setkání by měla mít formu nejen hromadných přátelských sezení, ale třeba i individuálních schůzek. Je nutné poznat, jakou formu v jednotlivých případech zvolit.

7.6.Praxe učitelů spojená se SKZ dětmi

Je učitelská praxe v hodinách dostatečně pestrá, v čem vidí respondenti největší možnosti podpory SKZ žáka, nebo třeba, v jakých oblastech by se sami chtěli zlepšit. Právě na tyto otázky měla odpovědět část dotazníku věnovaná praxi.

Otázky týkající se náplně praxe, jak se dalo předpokládat, přinesly odpovědi, které lze zhodnotit jako pro SKZ žáky zcela dostačující. Téměř 82 % všech respondentů podporuje vzájemnou spolupráci žáků a stejně tak vysoký podíl dotazovaných, a to 77,4 % uvedlo, že využívá aktivizační metody (skupinová činnost, dramatizace, projekty, výlety apod.), které jsou z hlediska výuky SKZ dětí považovány za velmi důležité a vedou k pozitivním výsledkům. Na základě vlastní praxe i mnohých následkových hodin, které jsem v rámci studia absolvovala, jsem ale přesvědčena, že data získaná pomocí mého dotazníku by se nejspíš velmi odlišovala od dat získaných na základě pozorování v hodinách. Neboť obecně činnosti, které vyžadují precizní práci od pedagoga a často se nesetkají s moc velkým ohlasem, nebo se dokonce minou účinkem, nejsou pro všechny učitele běžnou součástí pracovního procesu.

Graf č. 12 Využívání pestré škály příkladů v duchu multikulturní výchovy



Jednoznačná odpověď „rozhodně ano“, která převažovala na otázku po aktivizačních metodách i podpoře vzájemné spolupráce u žáků, již nebyla samozřejmostí v hodnocení následujícího tvrzení, které se vztahovalo k používání a předkládání pestré škály příkladů v duchu multikulturní výchovy. Převaha pozitivních odpovědí však poukazuje na snahu pedagogů.

IV. Jaký je vztah mezi pohledem učitelů na způsob podpory znevýhodněného žáka a délkou praxe s těmito dětmi?

H4: Učitelé s kratší praxí vyzdvihují v souvislosti s úspěšností žáka jiné faktory než učitelé s praxí delší než 16 let.

H0₄: Respondenty určené faktory ovlivňující úspěch žáka nezávisí na délce praxe učitele.

Tab. č. 27 Testování hypotézy H4 (T-test)

	Ø praxe 1-15 let	Ø praxe 16 a více let	T-test shody průměrů			
			t	df	p	rozdíl průměrů
zda se dítě ve škole dobře cítí	3,34	4,12	2,147	198,472	0,033	0,781
nadání dítěte	4,33	4,29	-0,092	233	0,927	-0,036
ctížádost a píle dítěte	3,53	4,22	2,08	233	0,039	0,694

Pro ověření této hypotézy jsem využila tři, respondenty zvolené, nejvýznamnější oblasti, které ovlivňují úspěch dítěte. T-test potvrdil rozdíly ve dvou ze třech oblastí. Existuje tedy rozdíl mezi vnímanou důležitostí jednotlivých faktorů ovlivňujících úspěšnost dítěte v závislosti na délce praxe.

H5: Učitelé s kratší praxí kladou důraz na jiné druhy podpory SKZ žáka než učitelé s praxí delší než 16 let.

V rámci pedagogické praxe se mění pohled na výuku i možnosti ovlivnění žáků, proto jsem předpokládala, že učitelé v závislosti na délce praxe budou mít odlišné představy o tom, čím nejlépe podpořit žáka. Pedagogové s delší praxí by měli mít více zkušeností a na základě toho nemusí být jejich pohled na možnosti podpory žáka tak optimistický, jako u pedagogů s kratší praxí a tedy i méně zkušenostmi.

H05: Druh podpory SKZ žáka nezávisí na délce praxe.

Pedagogům bylo předloženo 12 oblastí, pomocí nichž je možné podpořit SKZ žáka a jejich úkolem bylo seřadit je dle závažnosti.

Tab. č. 28 Přehled rozdílů v odpovědích v závislosti na délce praxe u položky dotazníku: *Znevýhodněné děti lze nejlépe podpořit pomocí:*¹⁴

	Ø		T-test (p)			pořadí	
	praxe 1-15 let	praxe 16 a více let	*	α	— —	ČR	NĚMECKO
bezplatné péče i po škole, která zahrnuje další aktivity (kroužky, příprava na výuku)	5,17	6,15	*			5.	1.
dostatečného množství pečovatelských zařízení směřovaných na podporu nejmenších dětí	6,24	5,48	*			4.	2.
jazykových testů a bezplatné jazykové výuky před vstupem do školy	7,42	6,45		α		7.	3.
většího počtu učitelů, kteří jsou k dispozici	6,6	6,45			— —	6.	4.
zmenšení tříd	4,84	5,06			— —	3.	5.
bezplatného doučování	6,4	7,12		α		8.	6.
lepšího vzdělání učitelů v oblastech podpory sociokulturně znevýhodněného dítěte	6,57	7,24		α		9.	7.
povinné předškolní docházky	3,99	3,22		α		1.	8.
individuálního přístupu k žákům	3,87	4,08			— —	2.	9.
vytvoření tříd žáků na stejné vzdělanostní úrovni	7,96	7,63			— —	10.	10.
odstranění více členitého vzdělávacího systému	8,75	9			— —	11.	11.
zrušení známkovacího systému	10,19	10,13			— —	12.	12.

Za pomoci t-testu bylo prokázáno, že statisticky významné rozdíly v názoru na podporu SKZ žáka existují v závislosti na délce praxe jen u 2 bodů. Jinak se učitelé v závislosti na vyučovaný ročník v druzích podpory shodují.

Jako nejdůležitější se ukázal **vstupní kapitál jednotlivých dětí**. Právě **dostatečnou předškolní docházku** umístilo mezi tři nejvýznamnější faktory podporující SKZ žáky hned 151 respondentů (64,3 %), přičemž největší důraz na tento bod kladli

¹⁴ "α" p < 0,1
 "*" p < 0,05
 "— —" p > 0,1

učitelé přípravných ročníků, z nichž tak učinilo hned 69 % respondentů.

Důležitý je též **individuální přístup k žákům**, který souvisí s posledním, pro respondenty nejdůležitějším bodem, který umístili na první tři místa, a to **snížení počtu žáků ve třídách**. V mnohopočetných třídách lze jen těžko uplatňovat rovnocenně individuální přístup ke všem žákům, kteří by si ho zasloužili.

Při pohledu na opačnou škálu odpovědí, tj. ty, které učitelé ve své praxi nepovažují (v souvislosti s podporou SKZ žáků) za důležité, se jistým způsobem ukazuje i názor na současný trend inkluzivního vzdělávání. Právě vytvoření tříd žáků na stejné vzdělanostní úrovni bylo umístěno na předposlední místo, odstranění více členitého vzdělávacího systému pak skončilo až poslední. Je tedy vidět podpora vzdělání v rámci pestrých kolektivů, kde mají žáci možnost učit se jeden od druhého mnohem více než v kolektivu silně homogenním. Zároveň ale i nezájem měnit zaběhnutý systém. Ze strany EU je ČR již řadu let vyčítána velká a hlavně časná segregace žáků, dotazovaní učitelé v této změně ale nevidí potenciál, který by významným způsobem mohl žáka podpořit.

Respondenti ve Spolkové republice Německo kladou v souvislosti s podporou důraz na odlišné aspekty podpory SKZ žáka.

Aktuální německé tendence, které směřují k zavádění celodenních škol, se promítly v odpovědích, jež za nejdůležitější v rámci podpory SKZ dětí považují **bezplatnou péči po škole** (kroužky, příprava na výuku apod.). Shodlo se na tom celých 81 % respondentů.

Dostatečné množství pečovatelských zařízení směřovaných na podporu nejmenších dětí umístili na 2. místo a za 3. nejdůležitější fakt zvolili **jazykové testy a bezplatnou jazykovou výuku před vstupem do školy**, což úzce souvisí s velkými migrantskými problémy v Německu. Situace je v současné době hojně prezentována široké veřejnosti a ukazuje, že v některých školách začíná být německý jazyk dokonce řečí menšinovou.

V poslední části se šetření opět zaměřilo na problematické oblasti, které by pedagogové potřebovali rozvíjet, a to v oblasti *Učební prostředí; Plánování a hodnocení a Vyučovací strategie*.

7.6.1. Učební prostředí

Tento tematický okruh byl respondenty chápán zejména jako problematika klimatu ve třídě. Právě dobré prostředí koresponduje podle respondentů s úspěchy žáků (viz položka č. 14 *Úspěšnost dítěte ve škole závisí zejména na:*, kde převahu získala odpověď *tom, zda se dítě ve škole dobře cítí*).

Tab. č. 29 *Vyznačte pouze tři způsobilosti v oblasti Učební prostředí, které byste potřebovali nejvíce rozvíjet v souvislosti s výukou SKZ dětí.*

	NEJDŮLEŽITĚJŠÍ 3 OBLASTI	
	ČR	SLOVENSKO
1.	Podporovat pozitivní vztahy mezi sociokulturně znevýhodněnými žáky a učitelem a stejně tak mezi žáky navzájem.	Využívat materiály a pomůcky z reálného života sociokulturně znevýhodněných žáků.
2.	Respektovat kulturu, tradice, jazyk a kulturní identitu sociokulturně znevýhodněných žáků.	Využívat materiály a pomůcky z reálného života sociokulturně znevýhodněných žáků.
3.	Využívat materiály a pomůcky z reálného života sociokulturně znevýhodněných žáků.	Podporovat pozitivní vztahy mezi sociokulturně znevýhodněnými žáky a učitelem a stejně tak mezi žáky navzájem.

Nejdůležitější je tak pro oslovené pedagogy **neustálé zlepšování vztahů mezi SKZ žáky a učiteli, ale i žáky navzájem**, což potvrzuje nedostatečný současný stav. **Naučit se více respektovat kulturu, tradice, jazyk a kulturní identitu SKZ žáků**, právě tomuto bodu byla přiřazena druhá příčka. Vysoce hodnocený a zároveň hodně obecný bod potvrzuje, že respekt těchto „vlastností“ žáka od učitelů, ale i od spolužáků vede k lepší atmosféře ve třídě, je tak vytvořeno dobré

učební prostředí, které děti motivuje a vede k lepším dosaženým výsledkům. Pokud je „JINÉ“ ostatním žákům správně prezentováno, získávají na tom všechny strany. Učitelé ale podle mého názoru nejsou dostatečně připraveni na to, aby mohli věnovat stejnou pozornost všem, i když je ve třídě např. polovina dětí nepocházejících z majority a k tomu ještě další znevýhodnění žáci. Navíc dnešní situace i současný vývoj potvrzují fakt, že třídy budou mít do budoucna stále pestřejší skladbu a učitelé by na tuto skutečnost měli být více a lépe připravováni.

Mezi tři nejdůležitější oblasti se dostalo i **využívání učebních materiálů a pomůcek, které jsou adekvátní věku a schopnostem SKZ žáků**. Nicméně je to sféra, o níž se sice každý pedagog snaží, zároveň ale taková, která silně závisí na finančních dotacích školství a neméně pak na skutečné existenci takových pomůcek, které budou kopírovat rozmanitost skladby tříd. Třebaže příležitostně to lze, rozhodně není náplní učitele pro každodenní výuku takové pomůcky vytvářet.

Stejně tak výsledky slovenského výzkumu ukázaly, že by zdejší učitelé rádi pracovali s materiály a pomůckami, tentokrát, pocházejícími z reálného života sociokulturně znevýhodněných žáků. Vystává zde tedy podobný problém, a to odpovědět si na dva základní dotazy: Co to je za pomůcky?; Jsou takové pomůcky pedagogům v dostatečné míře k dispozici?

Krom této jediné odlišné specifikace zájmu se názory na to, co by chtěli učitelé z České republiky a ze Slovenska v této oblasti zlepšit, shodovaly.

7.6.2. Plánování a hodnocení

Tab. č. 30 Vyznačte pouze tři způsobilosti v oblasti Plánování a hodnocení, které byste potřebovali nejvíce rozvíjet v souvislosti s výukou SKZ dětí.

	NEJDŮLEŽITĚJŠÍ 3 OBLASTI	
	ČR	SLOVENSKO
1.	Brát v potaz individuální osobnost sociokulturně znevýhodněného dítěte a rozvíjet jeho potenciál.	Plánovat výchovně-vzdělávací činnosti vycházející ze zájmů sociokulturně znevýhodněných žáků.
2.	Pomáhat žákům osvojit si schopnost sebehodnocení.	Plánovat a realizovat obměnu činností s cílem udržení zájmu sociokulturně znevýhodněných žáků.
3.	Při hodnocení sociokulturně znevýhodněných žáků se vyhýbat předsudkům, stereotypům a diskriminaci.	Brát v potaz individuální osobnost sociokulturně znevýhodněného dítěte a rozvíjet jeho potenciál.

Zatímco čeští učitelé by chtěli rozvíjet zejména oblast hodnocení, pro ty slovenské je důležitější téma plánování, neboť krom obecného bodu, týkajícího se rozvoje individuálního potenciálu, který byl shodně u obou států zařazen do první trojice, chtějí slovenští učitelé zlepšit plánování a obměnu činností za účelem lepšího udržení pozornosti žáků, popř. by rádi při plánování výchovně-vzdělávací vycházeli ze zájmů SKZ žáků. Při rozmanitém složení SKZ žáků je však tento poslední bod zájmu spíše jen zajímavým teoretickým přáním, které je v praxi jen stěží uplatnitelné.

7.6.3. Vyučovací strategie

Tab. č. 31 Vyznačte pouze tři způsobilosti v oblasti Vyučovací strategie, které byste potřebovali nejvíce rozvíjet v souvislosti s výukou SKZ dětí.

	NEJDŮLEŽITĚJŠÍ 3 OBLASTI	
	ČR	SLOVENSKO
1.	Podporovat aktivní učení se u sociokulturně znevýhodněných žáků.	Podporovat aktivní učení se u sociokulturně znevýhodněných žáků.
2.	Podporovat rozvoj komunikačních kompetencí u sociokulturně znevýhodněných žáků.	Podporovat rozvoj komunikačních kompetencí u sociokulturně znevýhodněných žáků.
3.	Zapojit rodinu žáků do výchovně-vzdělávacího procesu.	U sociokulturně znevýhodněných dětí rozvíjet samostatnost.

Podpora aktivního učení a stejně tak **rozvoje komunikačních kompetencí** u SKZ žáků jsou dvě nejdůležitější oblasti zájmu. V rámci základního vzdělání je stále více kladen důraz právě na komunikativní kompetenci, jež je považována za jednu z nejdůležitějších pro další studium, ale i reálný život, neboť propojuje i ostatních pět klíčových kompetencí, které by si žáci měli v rámci základní školy osvojit.

Jen v posledním bodě se obě skupiny učitelů (z Čech i Slovenska) lišily. Zatímco čeští učitelé kladli důraz na **zapojení rodiny do výchovně-vzdělávacího procesu**, slovenští kolegové upřednostnili rozvoj samostatnosti samotných žáků.

Spousta vyjádření zapsaných mimo dotazník přináší informaci, že zvolit pouze 3 oblasti bylo pro mnohé pedagogy velmi obtížné a rádi by se rozvíjeli v těchto oblastech komplexněji, což potvrdil i zájem pedagogů v obecné otázce po dalším vzdělání.

7.7. Doplnující příběhy

Na závěr bych chtěla krátce zhodnotit i příběhy, které členily jednotlivé tematické

celky dotazníku. Učitelé měli na základě příběhů zhodnotit jednotlivé uvedené situace.

Zajímavé je, že ve všech příbězích respondenti spíše s jednáním jednotlivých učitelů z příběhů nesouhlasili. Jakkoli se mohla zdát odpověď s chybou na straně učitele „žádoucí“, rozhodně tak příběhy myšleny nebyly. Z odpovědí jsem nabyla dojmu, že respondenti si nejspíš počínali takto: Lepší přiznat vinu „kolegy“, než aby z dotazníku vyplynulo, že bych se tak sám zachoval. Zároveň bylo učitelům zřejmé celkové zaměření dotazníku na vzdělávání SKZ dětí, což mohlo vzbudit větší míru očekávání a stylizaci učitelů směrem k žádoucí odpovědi.

U několika respondentů, kteří zaškrtnuli odpověď, jež nebyla po analýze zařazena mezi ty většinové, byla dokonce tendence svou odpověď okomentovat, jako by chtěli obhájit vlastní rozhodnutí.

Např. Příběh (Učitelka přírodopisu)

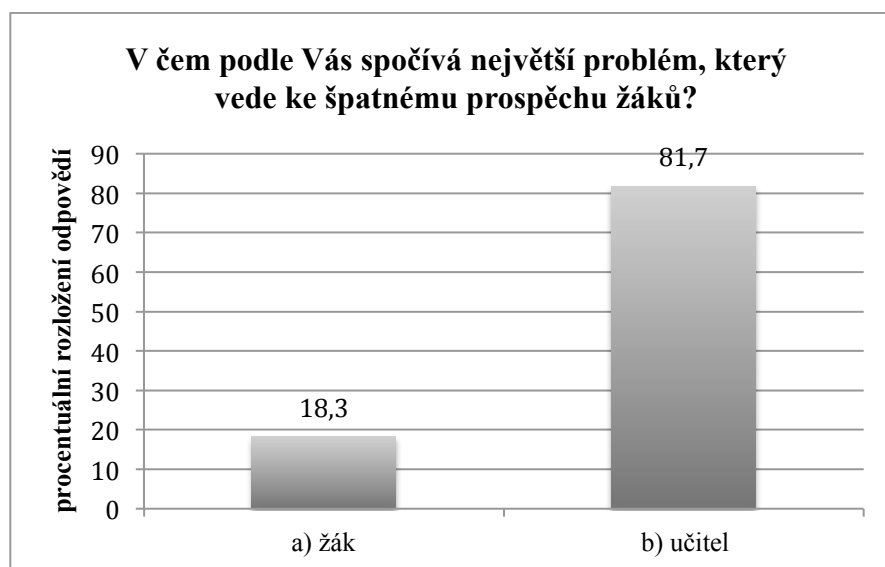
Učitelka přírodopisu s 30 letou praxí preferuje ve svých hodinách frontální výuku a testové zkoušení. Většina žáků respektuje její učební styl, i když je hodiny příliš nebaví, jelikož jsou nudné a stereotypní.

Od září dostala vyučující do třídy jednoho Ukrajince a dvě Romky. Tito tři žáci v pololetí sotva prošli, ačkoli v jiných předmětech neměli žádné výrazné problémy.

V čem podle Vás spočívá největší problém, který vede ke špatnému prospěchu žáků?

- a) Žáky nejspíš nebaví přírodopis, nic je nemotivuje se učit a v důsledku toho mají problém s klasifikací.*
- b) Paní učitelka nedokáže žáky svou výukou zaujmout a jelikož se v tomto případě jedná o sociokulturně znevýhodněné žáky, je třeba jim věnovat v jistých ohledech větší péči než žákům z majority.*

Graf. č. 13 Procentuální rozložení odpovědí v návaznosti na příběh (Učitelka přírodopisu)



Respondent zvolil odpověď b) a doplnil ji komentářem:

„někteří žáci by si měli uvědomit, že škola není zábavný podnik a když učitel upřednostňuje jednu metodu, neznamená to hned, že chyba je v něm...“.

Příběh (Lucka):

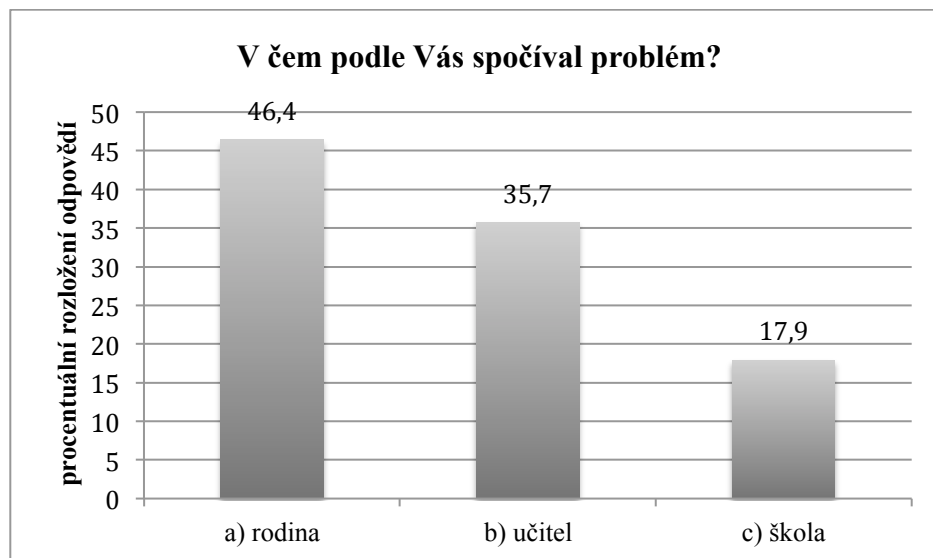
Žáci 1. třídy dostali za úkol namalovat veverku. Zadání spočívalo v tom, že ti, co nevědí, jak dané zvíře vypadá, se měli doma zeptat, najít si předlohu a následně úkol splnit.

Když druhý den vyučující vybíral úkoly, malá Lucie, která byla jindy považována za pilnou žačku, úkol nepřinesla s tím, že ho zapomněla. Přes opakovanou výzvu úkol splnit se učitel nedočkal a po týdnu dal Lucii poznámku, čímž případ ukončil. Až po půl roce se ukázalo, že rodina Lucky se dostala do tíživé ekonomické situace a musela tak vše prodat a opustit své původní bydlení. Od té doby Lucie bydlela v sociokulturně vyloučené lokalitě a doma neměla ani psací stůl, natož knihu či pastelky.

V čem podle Vás spočíval problém?

- a) *V rodině, která školu neinformovala.*
- b) *V učiteli, který si nevšiml změny chování malé Lucie.*
- c) *Ve škole obecně, jelikož nejspíš nedostatečně komunikuje s rodinami dětí.*

Graf č. 14 Četnost vybraných odpovědí



Na tomto příběhu se poté ukázalo, že v případě, kdy je na výběr více „správných“ možností, rozhodují se učitelé už s menší přesvědčivostí. V příbězích bylo třeba označit vždy pouze jednu možnost, ale zejména v papírových dotaznících měli respondenti tendenci odpovědi dále komentovat. U příběhu Lucky téměř polovina doplnila komentář, že nejraději by zaškrtnli hned dvě nebo všechny tři odpovědi. Nerozhodnost ukazuje i přidaný komentář jednoho respondenta: *„když je problém ve vzájemné komunikaci, je potřeba zúčastněnost všech stran, je jedno, která strana začne“*.

Vybrané odpovědi učitelů rozhodně nelze zobecňovat v souvislosti s realitou. Ukázalo se ale, že většina učitelů si případné chyby jich samotných uvědomuje. Abychom však zjistili, jak by pedagogové v dané situaci sami reagovali, bylo by třeba provést konkrétní pozorování v hodinách.

7.8. Komparace zahraničních studií se získanými výsledky

V. Jak se liší vnímání problematiky SKZ dětí mezi učiteli Německa, Slovenska a České republiky v různých otázkách?

V dotazníku byly použity otázky z jiných, zahraničních výzkumů, čímž jsme získali možnost komparace některých odpovědí našich respondentů s těmi zahraničními.

Výhodou v porovnání může být fakt, že výzkumy byly realizovány na Slovensku a v Německu, tedy ve dvou sousedních zemích ČR a není tak třeba brát v potaz např. velké kulturní rozdíly, které by mohly být problémem v komparaci s daty z výzkumů z jiných částí světa.

U jednotlivých otázek v kapitole „Výsledná zjištění“, kde to bylo možné, jsem se snažila data porovnat. V této kapitole chci jen shrnout výsledná zjištění.

7.8.1. Česká republika & Spolková republika Německo

V první části, která vypovídala zejména o připravenosti škol a učitelů, byly zjištěny nezanedbatelné rozdíly. Zatímco české školy jsou podle pedagogů převážně připraveny na inkluzivní vzdělávání, u německých kolegů je odpověď téměř nerozhodná, tedy poměr pozitivních odpovědí vyvažují odpovědi negativní. (Graf č. 5 na s. 78)

Ještě větší rozdíl byl pak zaznamenán na základě výpovědí týkajících se uplatňování spravedlnosti na školách, kde u německých respondentů převládají negativní odpovědi, zatímco čeští učitelé až na pár výjimek optimisticky tvrdí, že na jejich školách je uplatňování spravedlnosti dostatečné. (Graf č. 6 na s. 80)

Co se týká hodnocení faktorů ovlivňujících šance žáků, došlo k vzácné shodě. (Graf č. 16 na s. 87)

Stejně tak určování toho, co ovlivňuje úspěšnost dítěte, mělo velmi podobné výsledky, jen s větším důrazem na vliv samotných učitelů (jejich kvalitu, dostatečné vzdělání) u německých respondentů, který se naopak u českých pedagogů mezi nejdůležitější nedostal. (Graf č. 15 na s. 85)

Naopak rozdílný pohled mají obě skupiny pedagogů na praktickou činnost vůči SKZ žákovi, která by měla vést k jejich podpoře. Zde se projevují značně odlišné trendy jednotlivých zemí. (Tab. č. 28 na s. 100)

Souhrnně lze říci, že pohled obou skupin učitelů je shodný v teoretických otázkách, v těch které se týkají praxe, se ale učitelé převážně rozcházejí. Na základě

německých odpovědí se jeví německý školský systém jako více problematický než ten český, resp. lze tvrdit, že učitelé v Německu jsou citlivější ke vnímání problémů svého vzdělávacího systému a nerovných šancí sociokulturně znevýhodněných dětí. Vysokou míru nerovností totiž pro obě země potvrzují mezinárodní studie (PISA a TIMSS). Na další výzkum pak zůstává otázka, zda příčina rozdílnosti odpovědí spočívá v upřímnosti jednotlivců nebo je situace SKZ žáků na školách v Německu opravdu horší.

7.8.2. Česká republika & Slovenská republika

Ze slovenského výzkumu byly využity zejména otázky, kde měli respondenti určovat nejdůležitější oblasti v rámci jednotlivých témat, nebo je řadit dle závažnosti, a to jak v oblasti vzdělávání učitelů, spolupráce s rodinou, či samotné praxe. Odpovědi měly ukázat zejména na problematická místa, kterým je třeba se věnovat.

Pokud začneme od roviny nejobecnější, tj. začneme u vzdělávání učitelů, je zřejmé jiné zaměření obou skupin respondentů. Slovenští kolegové upřednostňují zejména nové trendy, které by chtěli poznat, plus kladou důraz na práci s odbornou literaturou a dalšími podobnými zdroji, které mohou přinášet spoustu nových informací. Jejich odpovědi ukazují jakýsi příklon k samostudiu, zatímco témata zájmu českých učitelů (poznání a osvojení si používání diagnostických nástrojů na podporu SKZ žáka) naznačují spíš zájem o odborné kurzy či přímo v rámci vysokoškolské přípravy povinné předměty z daných oblastí.

Obě skupiny se shodují v bodě, který popisuje význam vnímání výchovy a vzdělávání SKZ dětí jako veřejného problému se širšími důsledky. Myslím, že právě to je ukázka toho, že problém SKZ dětí je v obou státech vnímán hodně podobně a právě jeho širší vnímání společností by mohlo na cestě řešení velmi pomoci.

V oblasti spolupráce s rodinou šlo o velmi podobné výsledky, kdy učitelé obou států v odlišných variantách vyzdvihují především prohloubení spolupráce s rodiči prostřednictvím častějšího setkávání se a vytvoření prostoru pro komunikaci.

V praktických otázkách vyučování (*Učební prostředí, Plánování a hodnocení a Vyučovací strategie* – Tab. č. 29, 30, 31) se opět obě skupiny značně shodovaly na tom, které oblasti by měli zájem dále rozvíjet.

Významný rozdíl byl jen v oblasti *Plánování a hodnocení*, kde slovenští pedagogové kladou důraz na zlepšování se právě v oblasti plánování, zatímco čeští učitelé by chtěli získat nové poznatky v oblasti hodnocení. (Tab. č. 30 na s. 104)

Slovenští pedagogové tak mají k těm českým nejen kulturně blíže, ale stejně tak i pohled na problematické okruhy oblasti SKZ žáků mapuje velmi obdobnou situací obou států. Zde je naopak zřejmý rozdíl u pedagogů z Německa, kde je situace SKZ žáků odlišná (mapuje převážně situaci migrantů) a liší se i aktuální témata, která společnost v souvislosti s touto problematikou řeší.

8. Závěr

Cílem této práce bylo pojednat o specifikách přístupu pedagogů základních škol (konkrétně nultých ročníků, 1. a 4. ročníků základních škol) k sociálně znevýhodněným dětem v České republice. Stejně tak mělo být zjištěno, zda umí čeští učitelé svou práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi reflektovat, v kterých oblastech vidí své nedostatky a v čem naopak spočívají jejich přednosti. Konečně na základě výsledných dat byla mým záměrem i malá komparace výsledků z mého výzkumu s daty získanými v rámci výzkumných šetření na Slovensku a v Německu, neboť jsem přesvědčena, že výsledky v kontextu druhých států přinášejí zajímavý pohled na danou problematiku.

V teoretické části jsem nejprve vymezila pojem sociokulturně znevýhodněného (dále jen SKZ) žáka, a to jak v obecné rovině, tak v té, která byla stěžejní pro mou práci, čímž jsem chtěla poukázat na širší definice, v rámci níž se na jednotlivé podskupiny často zapomíná. Pro jasnější porozumění v kontextu celé práce jsem se snažila čtenáři přiblížit i další důležité pojmy, se kterými se v textu pracuje.

Následující pohled na situaci SKZ dětí byl zmapován za pomoci výzkumných šetření a dokumentů, které souvisejí nejen s ČR, ale popisují situaci právě i na Slovensku či v Německu, k čemuž mě inspirovala tvorba dotazníku. Konkrétních studií na téma vztah učitele k SKZ žákovi je velmi málo, i proto byly využity i obecnější dokumenty, které ale přinášejí důležitá data, na jejichž základě lze mnohé vypovídat i o stavu problematiky SKZ dětí.

V České republice bylo za pomoci výzkumu *Honzíkova cesta* poukázáno na nedostatky, jakými jsou stereotypizace a etnizace, ale třeba i nedostatečná připravenost učitelů na vzdělávání SKZ dětí. Ne moc optimistickou situaci potvrdily i další dva přiložené dokumenty, které stav nejen hodnotí, ale předkládají i možná řešení.

Jiné to bylo se studii, které jsem zařadila k Německu a Slovensku. Použila jsem ty, které byly využity při tvorbě dotazníku, takže se již přímo vztahovaly k učiteli a jeho vztahu k sociokulturně znevýhodněným žákům.

Slovenský výzkum se pak konkrétně zaměřil na nejpočetnější skupinu SKZ žáků - Romy a přinesl konkrétní data spojená s hodnocením pedagogů. Příčiny problémů v různých oblastech podle nich nejčastěji spočívají v rodině samotné, což ukazuje hodně jednostranný pohled na danou problematiku.

Více kritický pohled vůči sobě samým měli naopak němečtí pedagogové, kteří se nebáli přiznat chyby na vlastní straně a otevřeně přiznávali i nedostatky vlastních škol.

Pro objektivnější pohled na situaci ve státě a na základě dostupnosti dalších dokumentů jsem zde zařadila další dvě studie, které stejně jako v případě ČR nepřinášejí pro německé školy moc pozitivní zjištění. Kritizována je jak vysokoškolská příprava, tak praxe, jež vede k nerovným šancím žáků. Rovnost a spravedlivost ve vzdělání nepodporuje ani selektivní vzdělávací systém a kritizována je také nedostatečná předškolní příprava mnohých žáků.

Právě i díky podobným problematickým oblastem v ČR a v Německu považuji srovnání výsledných dat z obou zemí za velmi přínosné. Srovnání se Slovenskem zase přináší zajímavý pohled na tuto problematiku z perspektivy více než dvacetiletého samostatného vývoje dříve jednotné země.

Na výčet dokumentů, které strukturují můj výzkum a zároveň přinášejí mnohé informace o situaci v těchto třech zemích, navazuje část, jež má podrobněji popsat stávající situaci v ČR. Šlo mi o zhodnocení problematiky jako celku, tj. v rámci celého státu a jeho jednotlivých složek, kterých se daná problematika týká.

Rovina státu a jeho institucí může za pomoci svých kroků nejvíce ovlivnit systém vzdělávání SKZ žáků, ale zároveň, a co je velmi důležité, ovlivňuje díky svým strategiím naladění celé společnosti. Ačkoli se situace zlepšuje, stále jsou změny v této rovině velmi obtížné a ne vždy efektivní. Navíc silně ovlivňují klima ve společnosti, od čehož se odvíjejí i názory jednotlivců na sociokulturně znevýhodněné.

Jasná vymezení pojmů, strukturální či personální změny v systému školství nebo přerozdělování peněz, to vše jsou úkoly pro stát, jejichž splnění může vést k opravdovému zlepšení situace vzdělávání SKZ žáků.

Obecnější rovinu střídá oblast konkrétní, která popisuje školu. Zde nejde tolik o instituci samotnou, jako o její členy, kteří nejvýrazněji mohou ovlivňovat situaci SKZ žáka. Od ředitelů, kteří vše řídí, přes podpůrné pedagogické pracovníky, jako jsou psychologové, speciální pedagogové, asistenti pedagoga, apod., až po učitele, kteří jsou žákům většinou nejbližší.

Ve škole by měla fungovat dostatečná provázanost personálního zajištění. Učitelé, pokud to potřebují, by měli mít k dispozici pedagogické asistenty. Cílem je vytvořit příjemné klima školy, popř. třídy pro všechny její členy a vztahy prohlubovat nejen s žáky, ale i s jejich rodinami, popř. komunitami.

Výše uvedené by měla podpořit i odpovídající vysokoškolská příprava, která poskytne budoucím učitelům dostatečný základ pro práci se SKZ dětmi. Zlepšit by se měla nabídka celoživotního vzdělávání v této oblasti, ale stejně tak i její využívání pedagogy. Učitelé by následně v praxi měli do své výuky zapojovat mechanismy na podporu znevýhodněných žáků, snažit se o multikulturní a celkově pestrou výuku. Každé dítě by pro ně mělo být jedincem s potenciálem, který je třeba rozvinout. K tomu je ale nutné motivovat právě i samotné pedagogy, zajistit jim co nejlepší podmínky (materiální vybavenost škol, dostatečné personální obsazení škol, finanční ohodnocení a další), aby takového záměru mohlo být dosaženo.

Cílem empirické části bylo prostřednictvím empirických dat zmapovat a popsat názory pedagogů ve vztahu ke vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí, a to hned ve čtyřech sférách. Výzkum sledoval obecnou připravenost škol na inkluzivní vzdělávání; připravenost a kompetence pedagogů v souvislosti s touto specifickou skupinou či jimi vnímanou potencialitu vyučování; zhodnocení praxe a význam širších vztahů s rodinou. Propojenost všech aspektů měla přinést ucelený pohled učitelů na danou problematiku.

Nedostatek empirických studií zaměřených na zjišťování názorů pedagogů na vzdělávání SKZ dětí působí jako značně omezující faktor dalšího rozvoje v této oblasti. I proto bylo mým cílem získat empirická data z této oblasti, která by mohla být základem pro další rozvoj problematiky vztahu učitele a SKZ žáka.

Zajímavé informace přinesla již analýza definic, o něž byli respondenti požádáni ještě dříve, než se seznámili s definicí SKZ žáka platnou pro dotazník. Ukázalo se, že učitelé pojem znají, ale ne všichni si uvědomují všechny jeho roviny. Velmi často se objevoval především etnický faktor, nejčastěji s použitím výrazu Rom.

Z bodů, které obsahovala definice v dotazníku, byl učiteli nejčastěji uváděn aspekt nedostatečného finančního zabezpečení rodiny, nejméně naopak kladli důraz na vhodné bytové podmínky a materiální zázemí žáka, ačkoliv neodmyslitelně s finanční situací rodiny souvisí.

U pedagogů tak stále mírně převažuje etnické vidění pojmu nad celospolečenským. Ačkoli jsou finance pro velké procento dotazovaných k definování SKZ žáka významné, v dalších oblastech dotazníku nehrála tato okolnost nijak zvlášť významnou roli.

Výsledná zjištění související se stanovenými výzkumnými otázkami vzniklá na základě dat od 235 učitelů ze 134 škol jsou shrnuta v následujících 5 bodech a dále podrobněji popsána.

I. Školy jsou podle respondentů dostatečně připraveny na inkluzivní vzdělávání, zatímco sami učitelé si uvědomují i nedostatky, zejména co se týče jejich vzdělání. Pozitivním faktem je, že mají zájem se dále vzdělávat.

Učitelé jsou názoru, že **školy jsou na inkluzivní vzdělávání připraveny** a v plné míře **se snaží uplatňovat princip spravedlnosti**. Překážky, které inkluzivnímu vzdělávání brání, vidí učitelé mimo své vlastní vnímání, zejména v **chybějících odborných silách na škole**, v žácích samotných (**chybějící akceptace a snaha žáků**) a stěžují si i na příliš velký počet žáků ve třídách.

Němečtí pedagogové o připravenosti jejich škol na inkluzi jednoznačně přesvědčeni nejsou, za problémy, které to způsobují, považují **nedostatečné vzdělání učitelů**, **nedostatečné prostorové možnosti školy i tříd** či **nedostatečný počet učitelů**. **Uplatňování spravedlnosti šancí** na školách považují němečtí pedagogové za **nedostatečné**.

Názor na dostatečnost pedagogické přípravy dopadl nerozhodně, zhruba

polovina pedagogů ji považuje za dostatečnou a více než polovina se pak přiklání k hodnocení „nedostatečná“, což ukazuje i na nejednoznačnost vymezení, co by správná příprava na výuku SKZ dítěte měla zahrnovat. Tento nerozhodný výsledek může být ovlivněn i mírou praxe se SKZ dětmi, v jejíž závislosti si učitelé nedostatek některých znalostí a dovedností více uvědomují.

Co hodnotím pozitivně je **vysoký zájem o další vzdělávání**, který je nejvyšší u učitelů přípravných ročníků, neboť ty navštěvují převážně SKZ žáci, kteří vyžadují specifické přístupy. Může to být ale dáno i faktem, že v přípravných třídách často učí speciální pedagogové, kterým např. zase chybí některé oblasti vzdělávání pedagoga prvního stupně.

Zájem pedagogů je zejména o **prohloubení znalostí** týkajících se **používání diagnostických nástrojů**, které mohou pomoci při identifikaci žáka, tvorbě podpůrných strategií apod.

Slovenští pedagogičtí pracovníci naopak **svou přípravu považují za nedostatečnou** a zájem mají zejména o **nové trendy** ve vzdělávání SKZ žáků, které by byly efektivní a zároveň by přinesly oživení do výuky.

- II. Za nejdůležitější faktory ovlivňující úspěšnost žáka považují učitelé zejména vnitřní charakteristiky: **zda se dítě ve škole cítí dobře; ctižádost a píle dítěte; nadání dítěte**. Zde se shodují s německými pedagogy, kteří jen mezi tři nejdůležitější faktory zařadili i **kvalitu učitelů**. V závislosti na délce praxe se mění pohled na význam faktorů ovlivňujících úspěšnost dítěte.
- III. **V návaznosti na vyučovaný ročník se liší vztah pedagogů k rodině**. Všichni dotázaní mají zájem o hlubší spolupráci s rodinou. Nicméně **u pedagogů z přípravných ročníků je kritický pohled vůči rodičům, jejich vzdělání a s tím související podporou žáka nejsilnější**.

Šance žáka podle dotázaných učitelů ovlivňuje rodina mnohem více než samotná škola. Zde dochází k vzácné shodě mezi pedagogy z ČR a Německa, kteří za nejdůležitější aspekty považují: **chybějící zájem o dítě a jeho vzdělání ze strany mnohých rodičů; chybějící výchovu – děti často přicházejí do školy bez osvojených hygienických či pracovních návyků; chybějící funkce vzorů**

u rodičů. Zatímco aspekt finančního zázemí se objevil shodně až v druhé polovině vytvořeného žebříčku, takže přes jeho význam při vymezení SKZ dítěte mu učitelé následně nepřirazují rozhodující vliv na žáka.

Podle učitelů má **sociální zázemí žáka rozhodující vliv na jeho úspěšnost ve škole.** Za tímto výrokem si nejvíce stojí učitelé přípravných ročníků, jejichž praxe se SKZ žáky je nejvyšší.

Potvrzuje to i výsledný průměr škály GTE (vnímaná potencialita vyučování), který je sice jen mírně posunut od průměru nalevo, ale i tak to značí spíše příklon k nižší vnímané potencialitě vyučování, a tedy zároveň důrazu na význam rodinného zázemí.

Za nedostatečný vztah školy a rodiny může podle učitelů právě nezájem rodin. Učitelé přípravných ročníků jsou k rodičům kritičtější, co se týče jejich vzdělání a s tím souvisejícími možnostmi, jak pomoci dětem s výukou. Potvrdila se tak skutečnost, že žáci, kteří navštěvují přípravné ročníky mají doma převážně nevyhovující podporu, zároveň ale i zjištění, že ti, kteří s nimi pracují a mají menší víru v to, co může jejich působení, škola ovlivnit (nižší GTE).

Z výsledků je zřejmé, že **vztah školy a rodiny není dostatečně naplňován a využíván**, neboť učitelé kladou důraz na základní aspekty tohoto vztahu. Rádi by prohloubili **kontakt s rodiči SKZ žáků**, uvědomují si, že je třeba posílit hlavně **vzájemnou důvěru**. Za důležité považují i vytváření prostoru na **neformální setkání s rodiči**.

IV. Se zvyšující se mírou praxe se SKZ dětmi nebo vyšším zastoupením SKZ žáků na škole klesá vnímaná potencialita vyučování (škála GTE)

V závislosti na počtu SKZ žáků ve školách a třídách byl zjištěn statisticky významný rozdíl, který vypovídá o faktu, že učitelé by dokázali žáky více naučit, pokud by se jim rodiče více věnovali. Učitelé, kteří mají větší praxi se SKZ žáky (na jejich školách jsou více zastoupeni, učí v přípravných ročnících) jsou přesvědčeni, že by žáky naučili více, kdyby se jim rodiče více věnovali. Potvrdila se tak závislost názoru na vnímanou potencialitu vyučování a praxe se SKZ dětmi.

V. Neexistuje statisticky významná závislost mezi délkou praxe se SKZ žáky a pohledem na způsob podpory těchto žáků.

Důraz je obecně kladen na **povinnou předškolní docházku, individuální přístup k žákovi** a s tím související **snížení počtu žáků ve třídách**.

V odstranění více členitého vzdělávacího systému, které je ČR doporučováno, učitelé naopak vůbec nevidí významný aspekt, který by vedl k podpoře žáka.

V Německu se projeví v souvislosti s touto otázkou i jiné vzdělávací trendy. Stejně jako u nás je pro ně významná podpora nejmenších dětí, která by ale podle nich měla být zajišťována prostřednictvím dostatečného množství pečovatelských zařízení. Velký význam vidí v bezplatné jazykové výuce před vstupem do školy (dáno velkým migrantským zastoupením na školách). Vůbec největší potenciál podpory dítěte pak vidí v bezplatné péči po škole (kroužky, příprava na výuku apod.), která sleduje silící tendenci zavádění celodenních škol.

VI. V jednotlivých oblastech se prokázal rozdíl ve vnímání problematiky vzdělávání SKZ žáků v ČR, Německu a na Slovensku. Příčinu lze dle odpovědí hledat v rozdílných problematických oblastech, v odlišných trendech v jednotlivých zemích, ale rozhodně i možnostech zavádění různých opatření.

Na základě výpovědí učitelů lze hodnotit i každodenní praxi na školách jako velmi vstřícnou vůči SKZ dětem. Podpora vzájemné spolupráce a využívání aktivizačních metod (skupinová činnost, dramatizace, projekty, výlety apod.) vévodí přehledu praktikovaných činností na podporu SKZ žáka.

V oblastech, v nichž by se pedagogové rádi zlepšovali, převažovaly spíše obecné zásady. Posilňování dobrých vztahů mezi žáky, větší důraz na multikulturalitu, individuální přístup k žákovi, důraz na schopnost sebereflexe a sebehodnocení žáka, podpora aktivního učení či rozvoje komunikačních kompetencí u SKZ žáků, to vše jsou oblasti, které by si učitelé přáli ve své výuce posílit.

Na Slovensku byly vyzdvihovány převážně stejné oblasti, s větším důrazem na samostatnost žáka, plánování a strukturu výuky od učitele tak, aby byla pestrá, vedla k aktivitě žáků a vycházela ze zájmů právě i SKZ žáků. Slovenským učitelům

jde tedy převážně o osvojení si a používání vzdělávacích metod podporujících SKZ žáky, které by vedly k jeho samostatnosti a rozvoji.

Jsem ráda, že se potvrdilo, že učitelé mají zájem se dále vzdělávat, proto věřím, že se situace se vzdělávací nabídkou do budoucna v tomto ohledu zlepší. Oblasti, které učitelé v mém šetření vyzdvihovali, by mohly být inspirací v tom, na co se při jejich vzdělávání v souvislosti s touto tematikou zaměřit.

Stejně tak se potvrdilo, že přes dobré snahy stále není dostatečně vyřešena otázka předškolní přípravy SKZ žáků a na školách převládá nedostatek dalších pedagogických pracovníků, kteří mohou zásadním významem SKZ žáky podpořit. Věřím, že i toto potvrzení žádoucích změn opět podpoří jejich zavádění.

Jsem přesvědčena, že výzkum může být základem pro další šetření, která by rozpracovala jednotlivé body mého výzkumu, popř. by odpověděla na otázky, které jsem v textu nezodpověděla.

Zajímavé by bylo např. zjistit, proč se tak razantně liší odpovědi českých a německých učitelů na otázku po uplatňování spravedlnosti na školách, když v mezinárodním srovnání jsou oba státy, co se této otázky týče, velmi podobně hodnocené.

Na základě výsledků z výzkumu by bylo rozhodně přínosné podrobněji prozkoumat vztah učitelů přípravných ročníků k rodičům jejich žáků.

V neposlední řadě by mohl nějaký další výzkum přinést odpověď na otázku, co patří do základního vzdělání, které by měl získat budoucí učitel SKZ žáků, což by mohlo pomoci i při formování vzdělávacích plánů pro jednotlivé obory.

Myslím, že tento výzkum otevřel mnoho zajímavých otázek, na které by mělo být v budoucnu odpovězeno. Neboť třeba právě tyto odpovědi mohou přinést rozhodující řešení v otázce vzdělávání SKZ žáků.

Stejně tak ale doufám, že i zjištění, která přinesl můj výzkum, budou minimálně inspirací na cestě při řešení otázky vzdělávání SKZ žáka.

9. Literatura

Amnesty international. (2010). *Nedokončený úkol: Romští žáci v ČR stále čelí překážkám ve vzdělávání*. Londýn: Amnesty International Publication. Dostupné z <http://www.amnesty.cz/soubor-319>

Amnestie international and the European Roma Rights Centre. (2012). *Five More Years of injustice: Segregated Education for Roma in the Czech Republic*. Dostupné z <http://www.errc.org/cms/upload/file/five-more-years-of-injustice-november-2012.pdf>

Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl. (2012). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. Dostupné z http://web.eduk.sk/stahovanie/analyza_VP.pdf

Balabánová, H. (1995). *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: MENT.

Balabánová, H. (1999). *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha: Socioklub.

Balvín, J. (1996). *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. 3. Setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most-Chanov; 28. – 29. dubna 1995. Ústí nad Labem: Hnutí R.

Balvín, J. (2004a). *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin, 22. setkání Hnutí R 13.-14. listopadu 2003*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin.

Balvín, J. (2004b). *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix.

Balvín, J. (2007). *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.

Berkemeyer, N., Bos, W., Manitijs, V., Hermstein, B., Bonitz, M., & Semper, I. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bittnerová, D. (2009). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Praha: ERMAT.

Cina, S. (2008). Demotivujúce faktory v edukačnom procese rómskych žiakov. In Balvín, J., & Vavreková, L. *InteRRa 6: interkulturalita a národnostné menšiny : v sociálnych, filozofických, pedagogických, kultúrnych, historických a prírodovedných súvislostiach: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 22.-23. októbra 2008 v Nitre*. Spišská Nová Ves: Hnutie R - Spiš.

Dombrowski, R., & Solga, H. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.

GAC. (2007). *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha. Dostupné z http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy

GAC. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň ZŠ v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha. Dostupné z www.msmt.cz/file/1627_1_1/download/

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Gavora, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61, (1–2), 19–37.

Greger, D. (2011). *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu? Adaptace zahraničního dotazníku*. Referát na ČAPV, Brno.

Greger, D., Gröschlová, A., & Ježková, V. (2006). Analýza školního vzdělávání ve vybraných zemích EU. *Orbis Scholae*, 0(1), 30-45.

Greger, D., & Ježková, V. (2007). *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.

Greger, D., & Walterová, E. (2004). Inkluzivní vzdělávání: od globální vize k realitě školy. In WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl*. (s. 386-398). Brno: PAIDO.

Hindernis-Herkunft. (2013). Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Dostupné z <http://www.vodafone-stiftung.de/pages/index.html>

Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: GRADA Publishing, a.s.

Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Kašparová, I., & Souralová, A. (2014). „Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. *Orbis scholae*, 8(1), 79–96. UK v Praze. Karolinum.

Kocáb, M. (2009). *Koncepce romské integrace na období 2010 až 2013*. Praha: Úřad vlády ČR.

Kocurová, M. (2001). *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Kovalčík, M. (2013). Není Honzík jako Honzík: příběh chlapce dvou tváří. *ZVONÍ*, 1(1), 15. Dostupné z http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1383902261-Zvoni%20-%20cislo%201_web.pdf

Mareš, J., Skalská, H., & Kantorková, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44(1), 25 – 35.

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky* Brno: Masarykova univerzita v Brně.

Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.) (2010) *Nerovnosti ve vzdělávání*.

Od měření k řešení. Praha: SLON.

MPC. (2006). *Správa o výsledkoch prieskumu a postavení dieťaťa a žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme SR.* Prešov. Dostupné z <http://www.rocepo.sk/downloads/RocPrieskum/RocPrieskum02.pdf>

MŠMT. (2005). *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání.* Praha. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptcevcasnepece.pdf>

MŠMT. (2013). *České školství v mezinárodním srovnání: stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a glance 2013.* Praha. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1>

Navrátil, P. (2003). *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky.* Praha: Portál.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. (2001). Praha: Tauris. Dostupné z <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>

Němec, J., & Vojtová, V. (2009). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils.* Brno: Paido.

OECD. (2007). *No more failures. Ten steps to Equity in Education* (Simon Field, Malgorzata Kuczera & Beatriz Pont). Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>

Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání.* Praha: SPN.

Petrasová, A. a kol. (2012) *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl.* Bratislava: Metodicko- pedagogické centrum.

Polechová, P. (2005). *Jak se dělá „Škola pro všechny“*. Kladno: AISIS.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Straková, J. (2012). *Posilování spravedlivosti ve vzdělávání – doporučení OECD*. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2012/10/jana-strakova-posilovani-spravedlivosti.html>

Šotolová, E. (2000). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing.

Tancoš, J. (2004). Multikultúrna výchova, jej súčasný stav a jej úloha v integračnom procese spoločnosti. In Balvín, J. *Výchova, vzdelávanie a kultúra vo vzťahu k národnostným menšinám: mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin, 22. setkání Hnutí R 13.-14. listopadu 2003*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin.

Úmluva o právech dítěte: The convention on the rights of the child : přijata v New Yorku 20. listopadu 1989. (1991). Brno: Teofakt.

Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Hindernis-Herkunft. Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. Düsseldorf.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.